

HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

LEIKKIVÄ LASTENTARHANOPETTAJA

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Soveltavan kasvatustieteen laitos
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Toukokuu 2011
Anu Lindgren
013604260
Ohjaaja: Annu Brotherus

HELSINGIN YLIOPISTO - HELSINGFORS UNIVERSITET - UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttätymistieteellinen		Laitos - Institution - Department Soveltavan kasvatustieteen laitos	
Tekijä - Författare - Author Lindgren Anu Johanna			
Työn nimi - Arbetets titel - Title Leikkivä lastentarhanopettaja			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji ja ohjaaja (t) - Arbetets art och handledare - Level and instructor Pro gradu -tutkielma Annu Brotherus		Aika - Datum - Month and year Toukokuu 2011	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 76+10 liites.
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Tutkimus kohdistui alle kolmevuotiaiden lasten ryhmissä toimivien lastentarhanopettajien pedagogiseen ajatteluun leikkitilanteissa. Lastentarhanopettajan pedagogista ajattelua määriteltiin voitavan tarkentaa ajattelun ja toiminnan suhteen tarkastelulla. Pedagoginen ajattelu määriteltiin lastentarhanopettajan ajattelun ja toiminnan vuorovaikutuksen kokonaisuudeksi sisältäen hänen käsityksensä, uskomuksensa, arvonsa ja ideaalinsa, jotka liittyvät lapsen oppimisprosessin edistämiseen. Tarkemmin tutkimuksessa etsittiin vastauksia kolmeen tutkimuskysymykseen: 1) millaista on alle kolmevuotiaiden ryhmässä toimivien lastentarhanopettajien pedagoginen ajattelu? 2) miten alle kolmevuotiaiden ryhmissä toimivat lastentarhanopettajat perustelevat toimintaansa leikkitilanteissa? 3) millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja alle kolmevuotiaiden ryhmässä toimivien lastentarhanopettajien perusteluissa oli leikkitoiminnan suhteen?</p> <p>Tutkimusaineisto kerättiin kolmelta lastentarhanopettajalta videoimalla heidän toimintaansa leikkitilanteissa sekä haastatteleamalla heitä stimulated recall - haastattelun keinoin. Stimulated recall - haastattelumateriaalin analyysissa sovellettiin deduktiivisen päättelyn mukaisesti etenevää sisällönanalyysiä. Stimulated recall - haastatteluaineistosta tutkittavien puheesta kvantifioitiin ne maininnat, jotka liittyivät heidän päiväkotiansa vuosisuunnitelmien toimenpide- ja tavoitesuunnitelmiin. Aineiston analyysin luokittelu perustui Kansasen (1996) pedagogisen ajattelun tasomalliin. Tutkimuksessa siis testattiin aikaisempaa teoriaa uudessa kontekstissa.</p> <p>Tutkimustulosten perusteella alle kolmevuotiaiden lasten ryhmissä toimivien lastentarhanopettajien toiminnassa oli jonkin verran yhtäläisyyksiä. Lastentarhanopettajien videoiduissa leikkitoiminnoissa oli sekä aikuisjohtoisia että lasten valinnoista lähteviä tapahtumia. Leikin yleiseksi tavoitteeksi lastentarhanopettajat nimesivät lasten leikkimisen tukemisen, sosiaalisuuden harjoittelun, yhteisöllisyyden ja yhdessä tekemisen. Leikkitoiminnoissa lastentarhanopettajat perustelivat toimintaansa vuorovaikutuksen mahdollistajina. Eroja leikkitoimintojen perusteluissa oli vähemmän kuin yhtäläisyyksiä. Yhden lastentarhanopettajan leikkitoiminta oli etukäteen suunniteltua. Kuitenkin hänen leikkitilanteelle asettamansa tavoitteet eivät kunnolla toteutuneet. Kansasen (1995) pedagogisen ajattelun tasomallin tasot: toimintataso, objektiteoriataso sekä metateoriataso testattiin tutkimuksen kontekstissa. Lastentarhanopettajien kuvailut haastatteluissa viittasivat toimintatason ajatteluun. Alle kolmevuotiaiden lasten toiminnan impulsiivisuus ja moniulotteisuus puolsivat toiminnan tilannekohtaisuuden painottumista myös pedagogisessa ajattelussa. Kahden lastentarhanopettajan kuvailuissa liikuttiin objektiteoriatasolla. Lastentarhanopettajien kuvailussa ei ollut tunnistettavissa metateoriatason ajattelua.</p>			
<p>Avainsanat - Nyckelord - Keywords</p> <p>lastentarhanopettajan pedagoginen ajattelu, alle kolmevuotiaiden ryhmä, päiväkot, vuosisuunnitelma</p>			
<p>Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited</p> <p>Helsingin yliopiston kirjasto, Keskustakampuksen kirjasto, Käyttätymistieteet / Minerva</p>			
<p>Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information</p>			

HELSINGIN YLIOPISTO - HELSINGFORS UNIVERSITET - UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution – Department Applied Sciences of Education	
Tekijä - Författare - Author Lindgren Anu Johanna			
Työn nimi - Arbetets titel - Title Playing kindergarten teacher			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji ja ohjaaja(t) - Arbetets art och handledare – Level and instructor Master's Thesis Annu Brotherus		Aika - Datum - Month and year May 2011	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 76pp +10 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>The purpose of this research was to examine pedagogical thinking in play situations of kindergarten teachers' who work with under three year old children. Kindergarten teacher's pedagogical thinking was defined being specified by contemplating thinking and actions. Pedagogical thinking was defined as an entity of kindergarten teacher's thinking and acting in interaction including her impressions, beliefs, values and ideals which are tied to promoting the child's learning process. To be exact the aim was to study 1) what kindergarten teachers' who work with under three year old children pedagogical thinking was like? 2) how did kindergarten teachers justify their actions in playing situations? 3) what kind of similarities and differences there was among kindergarten teachers in their justifications considering their action in playing situations?</p> <p>The research material was gathered from three kindergarten teachers by videotaping their actions in play situations and by stimulated recall interviews. Content analysis was used in the analysis procedures of the videotaped and stimulated recall data following deductive logic. The informants' speech was quantified from stimulated recall data to the extent that included the objectives of their day-care centres curriculums. The analysis of the data was based on Kansanen's (1996) pedagogical level thinking. In this research preexisting theory was tested in new context.</p> <p>According to the research results there were some similarities between kindergarten teachers' who work with under three year old children actions in play situations. Videotaped data from playing situations included both adult- and child oriented episodes. Kindergarten teachers named supporting children's play, practicing social skills, sense of community and co-operation as common objectives. Kindergarten teachers explained their actions in play situations as enabling interaction. There were fewer differences than similarities between explanations in play situations. One kindergarten teacher planned her activities beforehand. However the objectives she set up for the playing situation were not properly achieved. Kansanen's (1996) pedagogical level thinking: action level, object theories and metatheory were tested within research context. Kindergarten teachers' descriptions referred mainly to action level thinking. Impulsiveness and multidimensional action of under three year old children supported the kindergarten teachers' action based pedagogical thinking. Object theory level thinking emerged within two kindergarten teachers' descriptions. There was no metatheory level thinking in kindergarten teachers' descriptions.</p>			
<p>Avainsanat – Nyckelord – Keywords</p> <p>kindergarten teacher's pedagogical thinking, group of under three year old children, day-care centre, curriculum</p>			
<p>Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited</p> <p>Helsingin yliopiston kirjasto, Keskustakampuksen kirjasto, Käyttätymistieteet / Minerva</p>			
<p>Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information</p>			

SISÄLLYS

1	Johdanto	1
1.1	Lähtökohtani	1
1.2	Opettajan pedagoginen ajattelu tutkimuskohteena	1
2	Alle kolmevuotiaan lapsen kehityksestä	4
2.1	Alle kolmevuotiaan lapsen luonnehdinnasta	4
2.2	Ensimmäinen ikävuosi – perusluottamus syntyy	5
2.3	Toinen ikävuosi – puheen kehityksen aikaa	6
2.4	Kolmas ikävuosi – itsenäisyyspyrkimykset esille.....	6
2.5	Lastentarhanopettajan merkitys alle kolmevuotiaan lapsen kehityksessä.....	8
3	Leikki	10
3.1	Leikki ja kehitys.....	10
3.2	Leikkiteoriat.....	10
3.3	Leikin kehitysvaiheet	12
3.4	Leikin ohjaaminen ja tukeminen.....	14
3.5	Leikki ja ohjatut tilanteet.....	15
4	Opettamista ohjaava pedagoginen ajattelu	17
4.1	Pedagogisen ajattelun lähtökohtia.....	17
4.2	Pedagoginen ajattelu ja toiminta	17
4.3	Pedagogisen ajattelun tasomalli	19
5	Opetus päiväkodin elämänpiirissä	22
5.1	Opetus päiväkodissa.....	22
5.2	Preinteraktiivinen, interaktiivinen ja postinteraktiivinen vaihe opetuksen viitekehysenä.....	22
5.3	Opetustapahtuma ja siihen vaikuttavat tekijät	24
6	Tutkimuksen tarkoitus ja sen suorittaminen.....	26
6.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	26
6.2	Tutkimusotteesta	27
6.2.1	Laadullinen tutkimus	27
6.2.2	Tapaustutkimus.....	29
6.3	Aineistonkeruumenetelmien valinta ja käyttö	32
6.4	Tutkimuksen toteutus	34

6.4.1	Tutkimuksen käynnistyminen	34
6.4.2	Tutkimusaineiston kerääminen.....	35
6.4.3	Tutkijan roolista.....	37
6.5	Tutkimuksen informantit ja tutkimusaineisto	38
6.6	Tutkimusaineiston analyysi	40
6.6.1	Opetustapahtuman eli toiminnan pedagoginen merkitys	40
6.6.2	Lappeenrannan varhaiskasvatussuunnitelman vuosisuunnitelman runko analyysin apuna	41
6.6	Kategorioiden muodostuminen	43
7	Tulokset.....	44
7.1	Alle kolmevuotiaiden ryhmässä toimivien lastentarhanopettajien pedagogisen ajattelun kuvaus.....	44
7.1.1	Elina	44
7.1.2	Onerva.....	46
7.1.3	Tuire.....	48
7.2	Lastentarhanopettajien perustelut toiminnoilleen leikki-tilanteissa	51
7.2.1	Elinan leikkiaineiston kuvaus.....	51
7.2.2	Onervan leikkiaineiston kuvaus	55
7.2.3	Tuiren leikkiaineiston kuvaus	60
8	Tulosten kokoavaa tarkastelua.....	64
8.1	Lastentarhanopettajien perusteluiden yhtäläisyydet leikkitoiminnoissa	64
8.2	Lastentarhanopettajien perusteluiden erot leikkitoiminnoissa.....	65
8.3	Pedagogisen ajattelun tasot.....	66
8.3.1	Toimintataso	66
8.3.2	Objektiteoriataso.....	66
8.3.3	Metateoriataso	67
9	Pohdinta.....	68
9.1	Tutkimuksen luotettavuus.....	68
9.2	Haasteita	69
	LÄHTEET.....	70
	LIITTEET	i

Kuviot:

Kuvio 1. Kehityksen neljä laajaa aluetta (Langstonia ja Abbottia 2007, 11 mukailleen).....	7
Kuvio 2. Pedagogisen ajattelun tasomalli (Kansanen 1995, 20).....	20
Kuvio 3. Lapselle ominainen tapa toimia Leikkiminen Lappeenrannan varhaiskasvatuksen vuosisuunnitelma toimintakaudelle 2008 – 2009 mukaan.....	41
Kuvio 4. Elinan oma ajattelun ja toiminnan kuvaus ja perustelut vuosisuunnitelman kategorioihin asettuneena.....	45
Kuvio 5. Onervan oma ajattelun ja toiminnan kuvaus ja perustelut vuosisuunnitelman kategorioihin asettuneena.....	47
Kuvio 6. Tuiren oma ajattelun ja toiminnan kuvaus ja perustelut vuosisuunnitelman kategorioihin asettuneena.....	49

Taulukot:

Taulukko 1. Tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat ja aineisto.....	39
---	----

1 JOHDANTO

1.1 Lähtökohtani

Kuten usein käy, tutkija saa innostuksen tulevaan tutkimukseensa omakohtaisista kokemuksista tai ilmiöistä, joita hän kohtaa. Näin on käynyt minullekin. Työskenneltyäni reilut kaksi toimintakautta alle kolmevuotiaiden ryhmässä lastentarhanopettajana sekä seurattessani saman ajan hyvin läheisesti toisen alle kolmevuotiaiden (ilman lastentarhanopettajaa toimivaa) ryhmän toimintaa, toivat ne mukanaan kokemusten ja uusien toimintamallien lisäksi paljon kysymyksiä. Alle kolmevuotiaiden ryhmässä lasten kehityksen nopeatempoisuus haastoi minut päivittäin miettimään lasten oppimista ja kehitystä sekä heidän tapaansa hahmottaa maailmaa. Työ kiehtoi ja sai minut päivittäin ponnistelemaan ja pyrkimään ymmärtämään pienten lasten kokemuksia ja tapaa ajatella ja oppia. Yhä enemmän huomasin pohtivani omaa rooliani ryhmässä sekä sitä tärkeintä: opettajuuttani. Tämä tutkimus on saanut alkunsa näistä lähtökohdista.

Aihealue, johon tämä tutkimus sijoittuu, on varsin monimuotoinen. Vaikuttaa siltä, että annetussa asetelmassa toimivien lastentarhanopettajien työkenttä ei ole selkeä. Pyrin kuitenkin näistä vallitsevista asetelmista käsin tarkastelemaan alle kolmevuotiaiden ryhmissä toimivien lastentarhanopettajien pedagogista ajattelua leikki-tilanteissa.

Ydinkysymyksinä tässä tutkimuksessa perehdytään siihen, millaista on alle kolmevuotiaiden lasten ryhmissä toimivien lastentarhanopettajien pedagoginen ajattelu leikki-tilanteissa sekä miten alle kolmevuotiaiden ryhmissä toimivat lastentarhanopettajat perustelevat toimintaansa leikki-tilanteissa. Lisäksi tutkimuksessa pyritään hakemaan yhtäläisyyksiä ja eroja alle kolmevuotiaiden ryhmissä toimivien lastentarhanopettajien perusteluille leikkitoiminnan suhteen.

1.2 Opettajan pedagoginen ajattelu tutkimuskohteena

Suomessa opettajan pedagogisen ajattelun tutkimusta on tehty esimerkiksi esi- ja alkuopetuksen opettajista (Haring 2003) sekä toisen asteen opettajien (Aaltonen 2003) näkökulmasta. Varhaiskasvatuksessa opettajuuteen liittyviä teemoja on tutkittu erilaisista

näkökulmista; lastentarhanopettajan asiantuntijuuden (Happo 2006), lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin (Tamminen 1995), toimenkuvan muodostumisen (Puroila 2002) sekä lastentarhanopettajan työn moniammatillisuuden näkökulmasta (Kinos 1997). Ylitapio-Mäntylä (2009) tarkastelee tutkimuksessaan lastentarhanopettajien tarinoita kasvatuksesta, hoivatyöstä sekä opettamisesta. Niikko (1999; 2003) on tutkinut lastentarhanopettajien sekä lastentarhanopettajaopiskelijoiden kasvatuskäsityksiä ja kokemuksia kasvattajina.

Lastentarhanopettajan tehtävää voidaan määritellä varhaiskasvatuksen *educare* – mallilla, jossa lasten hoito, kasvatus ja opetus (education) sisältävät ajatuksen kotikasvatuksen tukemisesta ja päivähoidon koulutuspoliittisesta tehtävästä sekä lapsen päivähoidosta hoitopaikkana (care) (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2001; 27, 38 – 39). Määrittelyn kautta lastentarhanopettajan tehtävässä katsotaan olevan kolme erilaista ulottuvuutta; hoito, kasvatus ja opetus, jotka kaikki kietoutuvat toisiinsa. Näin ollen opetusta ei ole *educare* – mallissa mahdollista irroittaa kokonaisuudesta erilleen, kuten Kansanen (2004) esittää oppiaine- ja oppituntiopetuksen koulussa toimivien opettajien kohdalla. Tässä tutkimuksessa opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan teoreettisia malleja tarkasteltaessa ne liitetään varhaiskasvatukselle ominaiseen kontekstiin, päiväkotiin.

Ojala (1993, 11) määrittelee varhaiskasvatuksen alle kouluikäisille tarkoitetuksi kodin ja päivähoidon elämänpiiriin sijoittuvaksi vuorovaikutustapahtumaksi, jonka tavoitteena on lasten kokonaispersoonallisuuden kehittäminen. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksella ja päivähoidolla tarkoitetaan alle kouluikäisten formaalia kasvatusta päiväkotiympäristössä.

Lastentarhanopettaja on lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen sekä varhaiskasvatuksen ja -pedagogiikan asiantuntija. Näin selkeästi lastentarhanopettajan työ ei kuitenkaan jäsenny käytännössä. Kallialan (2008, 39) mukaan ajalle ominaista on ilmiö, jossa on nähtävissä varhaiskasvattajien ja lasten välisten roolien hämärtyminen sekä tieteen tekemisen näkökulmasta havaittava roolien tutkimisen kompleksisuus. Päiväkotia lasten ja aikuisten yhteisönä ei ole viime vuosina tutkittu kovinkaan paljoa. Kalliala epäilee tämän johtuvan siitä, että se pakottaisi miettimään aikuisen roolia, ottamaan kantaa aikuisen ja lapsen välisen suhteen assymetriaan, vallan käyttöön sekä kasvatukseen liittyvän auktoriteetin oikeutukseen. Lastentarhanopettajat joutuvat kuitenkin päivittäin käsittelemään epäröivän kasvatuskulttuurin ja epäselvien aikuisroolien teemoja. Eikä

tehtävää helpota se tosiasia, että varhaiskasvatustutkimuksen normatiivinen luonne vaikeuttaa määrittelyä siitä, mitä aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa tarkasti ottaen pitäisi tavoitella. Kehittämishankkeiden kautta määritellään tavoitteet, joiden avulla lastentarhanopettajien on itse käytännössä ratkaistava se, mihin pyritään. Lastentarhanopettajan ei ole helppoa tietää, millainen pitäisi olla ja mitä pitäisi tehdä. Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kuvataan ihanteita abstraktisti. Sen sijaan konkreettisia esimerkkejä hyvistä käytännöistä on sängen vähän, eivätkä puheet lapsilähtöisyydestä sekä moniammatillisesta tiimityöstä saavuta päiväkodin arkea. (Kalliala 2008, 38 – 39.)

Kuitenkin hyvinvointia tuottava pedagogiikka edellyttää opettajalta ristiriidatonta pedagogista ajattelua. Ristiriitaisuudet opettajan omassa ajattelussa liittyen lapsen oppimiseen kohdistuviin arvoihin tai käsityksiin opetuksen toteuttamisesta näkyvät opettajan suhtautumisessa työhönsä sekä lapsen hyvinvointiin. Yksilötasolla tarkasteltuna opettajan pedagogista toimintaa ohjaavat opettajan kasvatuksesta, opetuksesta ja hoidosta tekemät ratkaisut. (Haring, Havu-Nuutinen & Mäkihonko 2008, 27, 30.)

Kinos (1999, 75) luonnehtii viitekehystä silmälaseiksi, jotka avaavat maiseman. Niiden avulla maisemaa katsellaan, ihmetellään ja kysytään asioita, jotka muutoin saattavat jäädä piiloon tai huomiotta. Selkeän viitekehysten rakentamiseksi on aluksi olennaista luoda katsaus tapahtumakontekstissa päiväkodin leikki-tilanteissa vaikuttaviin toimijoihin eli alle kolmevuotiaisiin lapsiin ja heidän kehitykseensä. Tässä tutkimuksessa lapsen oppimisen ja kehityksen katsotaan tapahtuvan erilaisissa tilanteissa, vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Leikkiä ja sen roolin merkitystä lapsen kehityksessä pyritään myös hahmottelemaan.

2 ALLE KOLMEVUOTIAAN LAPSEN KEHITYKSESTÄ

2.1 Alle kolmevuotiaan lapsen luonnehdinnasta

Määriteltäessä alle kolmevuotiaan lapsen kehitystä täytyy se tehdä hyvin laaja-alaisesti, sillä kaikki kehityksen osa-alueet kietoutuvat läheisesti toinen toisiinsa. Samalla kun lapsi oppii kävelemään, käsittelemään esineitä niille tarkoituksen mukaisella tavalla, puhumaan ja leikkimään, kehittyy myös hänen havainnointikykynsä, ajattelunsa ja käyttäytymisensä säätely. (Siren-Tiusanen 2002, 16.)

Lapsen kehitystä kuvataan erilaisista tiedon intresseistä syntyneillä teorioilla. Yksi tunnetuimmista lapsen kehitystä kuvaavista teorioista lienee kehityspsykologi Piaget'n (1945) kognitiivinen teoria. Voidaan puhua Piaget'n lapsesta, jonka kehitys on sisäsyntyinen prosessi, biologisesti määritelty ja tiettyjä lainalaisuuksia noudattava (Piaget 1945, 121–146.) Tarkastelun keskiössä on tällöin yksittäinen lapsi, kontekstista irrotettuna, seuraamassa biologisten vaiheiden vakiintunutta järjestystä niiden luodessa polun tai tikasmaiset askelmat kypsymisen täyteen toteutumiseen. Synonyyminä käytetään myös biologisten vaiheiden kautta kehittyvää tieteellistä lasta, joka on lääketieteen sekä kehityspsykologian suosima näkemys. (Ojala 1993, 50; Dahlberg, Moss & Pence 2007, 46.)

Dahlberg ym. (2007, 46) esittävät, että huolimatta holistisesta näkökulmasta, johon myös tieteellisen lapsen tarkastelutapa perustuu, se yksinkertaistaa lapsen jatkuvasti erillisiin, mitattaviin kategorioihin kuten sosiaaliseen, älylliseen tai motoriseen kehitykseen. Sen seurauksena jokapäiväisen elämän monimutkaiset, toisiinsa yhteydessä olevat prosessit eristetään toisistaan ja niitä tarkastellaan dikotomisesti sen sijaan, että ne nähtäisiin olennaisina ja toisiinsa kietoutuneina toimintoina, jotka kaikki toimivat yhdessä muutoksen tuottamiseksi, jolloin lapsi kehittyy.

Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on näkemys, jonka mukaan lapsi on yksilö syntymästään lähtien ja kaikki se, mitä hänelle sen jälkeen tapahtuu, on tärkeää, sillä lapsen elämää ei tarkastella joksikin tulemisen tai kypsymisen prosessina. Lapsi on olemassa oleva tässä hetkessä (James, Jenks & Prout 1998, 207.) Lapsen kasvu ja kehitys etenevät yksilöllisesti

erilaisia teitä eri tahdissa, kulttuuristen tekijöiden vaikuttaessa niihin omalta osaltaan. Erilaisia vaatimuksia ja asioita odottavat koti ja päiväkot, jotka haastavat lapsesta esiin erilaisia puolia ja käyttäytymistä. (Siren-Tiusanen, 2002 19 – 20.)

2.2 Ensimmäinen ikävuosi – perusluottamus syntyy

Pienen lapsen tarpeita ja riippuvuutta aikuisesta ei voida sivuuttaa. Ensimmäisen elinvuoden kehitystä ohjailee tunnevuorovaikutus vanhempien ja lasta hoitavien aikuisten kanssa. Perusluottamus ja kiintymys läheisiin ihmisiin syntyvät. Myös voimakas liikkeen sekä esinehavaintojen kehitys kuuluvat tähän ajanjaksoon, puheen kehittymistä valmistavien vaiheiden ohella. Lapsen kasvu on moniulotteista hyvin varhain. Kuitenkin kaikki psyykinen kehitys edellyttää vuorovaikutusta aikuisten kanssa ja lukuisia elämyksiä, sillä pieni lapsi jäljittelee aikuisia hyvin varhaisesta vaiheesta lähtien. (Siren-Tiusanen 2002, 16.)

Vuorinen (1997, 72) toteaa ensimmäisinä elinvuosina minäkehityksen tukeutuvan ruumiilliseen minäkokemukseen; kehominuus on taso, jolla perustavanlaatuisin kokemus itsestä ja omasta olemassaolosta syntyvät. Siren-Tiusanen (2002) määrittää pienen lapsen ruumisminuudesta minuuden kautta sosiaaliseksi toimijaksi kehittyvänä, jota sosiaaliset suhteet ja osallistuminen vievät eteenpäin. Tunteet ilmenevät herkkinä ja voimakkaina, joten varhaislapsuuden tunneilmapiirin on oltava kunnossa, sillä se vaikuttaa mm. itsetunnon rakentumiseen. (Siren-Tiusanen 2002, 19.)

Langston & Abbott (2007, 3) toteavat, että huolimatta pienen lapsen kokonaisvaltaisesta riippuvuudesta aikuisiin suhteessa primaaristen tarpeidensa tyydyttäjinä, on lapsi myös aktiivinen oppija, joka osaa kommunikoida sekä imitoida toisia. Siten voidaan todeta, että hänellä on peruskäsitys itsestä (*a rudimentary sense of self*) ja hän voi osallistua vuorovaikutukseen. Itsenäistymispyrkimykset, kiihkeä uteliaisuus ja maailman valloittaminen kaikkien aistien kautta kuvailevat varhaislapsuutta, jota Langston & Abbott (2007) nimittävät äärimmäisyyksien ajaksi, jossa lapsi liikkuu täydellisestä riippuvuudesta suhteelliseen itsenäisyyteen, tahattomista liikkeistä tarkoituksellisiin ja sanattomasta kommunikoinnista sanalliseen. Kaikkien muutosten perustana on todellinen varhainen vuorovaikutus, jota lapsen tulevat vuorovaikutussuhteet edellyttävät säilöen niistä

ensimmäisen sisäiseksi työmalliksi siitä, kuinka vuorovaikutussuhteet toimivat. (Langston & Abbott 2007, 3.) Myös Fogel (1993, 16) toteaa lasten olevan aktiivisia vuorovaikutuksessa jo syntyessään; pienestä pitäen on nähtävissä vuorovaikutuksen dynaamiset ja luovat ominaisuudet.

2.3 Toinen ikävuosi – puheen kehityksen aikaa

Toisella ikävuodella esinetoiminnot ja puheen oppiminen sävyttävät lapsen psyykkistä kehitystä. Puheesta tulee tärkein tekijä vuorovaikutuksessa ympäristöön. (Siren-Tiusanen 2002, 17.) Tolonen (2002) kuvailee puolentoista vuoden ikäisen lapsen motiivien alkavan suuntautua enenevässä määrin ympäristön ihmisten puheeseen. Lapsi jäljittelee sanoja, joita kuulee ja haluaa kuulla tuttujen kirjojen tarinoita yhä uudelleen. Aktiivinen kielen omaksumisen vaihe on alkamassa, jolloin myös aktiivinen ja passiivinen sanavarasto alkavat kasvaa voimakkaasti. Puheen tuottaminen vaihtelee lapsilla ja siinä on suuria yksilöllisiä eroja. Se kuvastaa sekä ympäristötekijöiden eroja että puhumisen yksilöllistä ominaislaatua, jota ei voi erottaa kokonaispersoonallisuudesta. (Tolonen 2002, 171 – 173.)

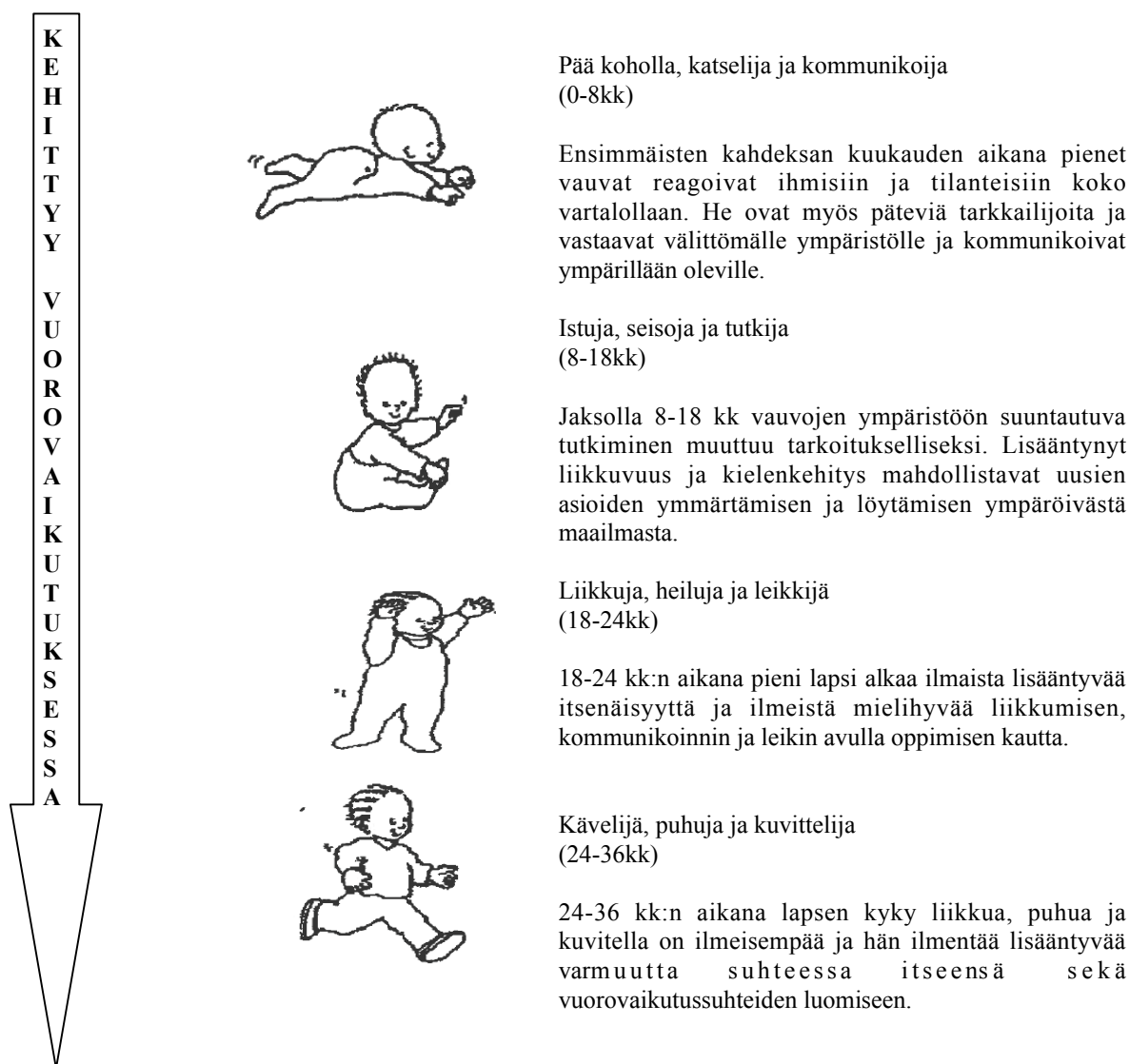
2.4 Kolmas ikävuosi – itsenäisyyspyrkimykset esille

Kolmannella ikävuodella lapsen suhde ympäristöön muuttuu entisestään, kun lapsi huomaa mahdollisuuksiensa laajentuneen ja alkaa tajuta oman minänsä itsenäiseksi olennoksi, omine toiveineen ja odotuksineen. Ymmärrys omien toiveiden ja aikuisten mielipiteiden mahdollisesta ristiriidasta lisääntyy ilmentyen itsenäistymispyrkimyksinä sekä samanaikaisena haluna olla aikuisenkaltainen sitä jäljitellen. (Siren-Tiusanen 2002, 17.)

Myös Langston ja Abbott (2007) näkevät lapsen oman itsen persoonan kehittymisen varhaislapsuuden suurena tehtävänä, kun lapsi alkavaa rakentaa mielensisäistä mallia itsestään muista erillisenä olentona. Tämä ilmenevä oman itsen käsitys vahvistuu tai heikkenee siitä palautteesta, jota lapsi ympärillään olevilta ihmisiltä saa sekä vaikuttaa siihen miten lapsi itsensä hahmottaa, joko rakastettuna tai epämiellyttävänä olentona. Tämä prosessi voi olla päivähoitossa oleville pikkulapsille sirpaleinen, elleivät vastuulliset aikuiset pyri varmistamaan lapsen hoidon pysyvyyttä siten, että häntä hoitavien aikuisten määrä pysyisi mahdollisimman pienenä. Todellisten vuorovaikutussuhteiden puuttuminen voi vaikuttaa erityisesti lapsen emotionaaliseen kehitykseen, sillä pysyvä ja turvallinen

vuorovaikutussuhde ensisijaiseen hoitajaan on olennainen aivojen normaalille kehitykselle. (Langston & Abbott 2007, 3.) Munter (2002, 58) toteaa varhaiskasvattajan tehtävän olevan tärkeä hänen taatessaan ja vahvistaessaan lapsen perusturvallisuutta sekä sovittaessaan yhteen kodin ja päiväkodin maailmoja kannustaen ja tukien lasta aktiivisuuteen.

Langstonin & Abbottin (2007) laatima jaottelu (kuvio 1.) alle kolmevuotiaan lapsen kasvusta ja kehityksestä ilmentää laaja-alaisesti ja pääpiirteittäin kehityksen kulloisiakin teemoja alle kolmevuotiaan lapsen kehityksessä eri ikäkausina. Vuorovaikutuksen merkityksellisyyden korostamiseksi kaikkina ikäkausina läpi koko varhaislapsuuden, olen lisännyt sitä kuvaavan horisontaalisen nuolen kuvion vasempaan reunaan läpäisemään kaikki ikäkaudet.



Kuvio 1. Kehityksen neljä laajaa aluetta (Langstonia ja Abbottia 2007, 11 mukaillen)

Lapsuus ja näkemys lapsen kehityksestä ovat monisyisiä käsitteitä. Ne jäävät pääsääntöisesti vähemmistömaailman kiinnostuksen kohteiksi diskurssien säilyttäessä status quon. Kehityopsykologian on kuvattu pitävän lapsuutta tiukassa otteessa. (Langston & Abbott 2007, 4.) James ym. (1998, 17) kuvailevat kehityopsykologian veljeilevän lääketieteen, kasvatustieteen ja valtionjohdon virastojen kanssa. Langston ja Abbott (2007) toteavat kriittisen psykologian alalla olevien kehityksen puolestapuhujien pyrkivän väittämään kehityopsykologiassa esitettyjä ”tosia” vääriksi esittäen kehityksellisten toteamusten enemmänkin estävän kuin auttavan. Kehityksestä esitetyt totuudet ovat jatkuvan muutoksen kohteena. Geenikartoitukset ja neurotieteelliset tutkimukset jatkavat yhä edelleen uusien tietojen paljastamista liittyen luonnon rooliin laiminlyöden samalla ympäristötekijät. Kehitykseen liittyvien ”tosien” aliarvioiminen olisi sekä tyhmää että pelkistettyä. Vastausta ongelmaan voidaan hakea sosiaaliseen kontekstiin liittyvästä lähestymistavasta. (Langston & Abbott 2007, 4.) Sen mukaan kehitystä ei voida erottaa sen tapahtumakontekstista, vaan Vygotskyn teorian mukaisesti lapsen kehitystä ei pystytä ymmärtämään, ellei tarkastella lisäksi ulkoista sosiaalista maailmaa, jossa yksilö elää (Harvard 1996, 39.)

Myös Lindahl (2002, 25) kuvailee uuden lapsikäsitteen myötä syntyneen lapsen olevan kykeneväinen toimimaan ja hyödyntämään ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia itse. Tällainen lapsi hankkii itselleen henkilökohtaisia kokemuksia sekä osaamista liittyen kulttuuriin ja sosiaalisuuteen, eikä kehitys etene ennalta määrättyjen kehitysvaiheiden kautta.

2.5 Lastentarhanopettajan merkitys alle kolmevuotiaan lapsen kehityksessä

Tässä tutkimuksessa kehitystä katsotaan tapahtuvan vuorovaikutuksessa lapsen ja ympäristön välillä. Kasvattajien tehtävänä on arvioida ja seurata lapsen kykyjä ja kehitystä ja ratkaista, miten lasta voi auttaa ja tukea. Alle kolmevuotiaan lapsen oppiminen ymmärretään aktiivisena kanssakäymisenä ja esineiden käsittelyn kautta tapahtuvina toimintoina. (Siren-Tiusanen 2002, 30.) Lapsi on aktiivinen toimija suhteessa sosiaaliseen ympäristöönsä. Aikuiselta vaaditaan sekä taitoa tarkastella asioita lapsen näkökulmasta että kykyä nöyrytyä ja herkistyä lapsen ilmaisen edessä. Lapsen ajattelun ja kielen

tehostamiseksi kasvattajan on pyrittävä ymmärtämään lapsen ajatuksia ja osattava yhdistää niitä hänen kokemusmaailmaansa; kasvattajan on pyrittävä tulkitsemaan ja ymmärtämään lapsen hahmottamista ja ajattelua. (Lindahl, 2002, 25.)

Brotheruksen ym. (2001, 23) mukaan varhaiskasvatuksen lapsinäkemys on kokonaisvaltainen. Tätä ilmentävät esimerkiksi varhaiskasvatuksen hoitotilanteet, jotka nähdään täsmällisemmin oppimiseen tähtäävien toimien rinnalla yhtä tärkeinä kasvatuksellisessa mielessä. Kalliala (2008) antaa painoarvoa eläytyvälle aikuiselle, joka ymmärtää lapsen tarvitsevuuden suhteessa aikuiseen; se riittää täydentämään olemassa olevaa käsitystä lapsesta. Kasvattajan pyrkimykset ymmärtää lapsen tapoja ilmaista itseään johdattavat hänet väistämättä kohtaamaan ”sekä että” – lapsen, ilman dikotomista jaottelua. (Kalliala 2008, 19.)

3 LEIKKI

3.1 Leikki ja kehitys

Kuten lapsen kehitystä tarkasteltaessa todettiin, ei puhdasoppinen kehitysteoreettinen jaottelu pysty tarjoamaan riittävän laaja-alaista näkemystä pienen lapsen kehitykseen liittyen. Leikin kehitystä tarkasteltaessa synteesi leikin kehitykseen liittyvien teorioiden ja kulttuurintutkimuksen kesken tarjoaa laajemman näkökulman leikkiin. Leikkiä voi tarkastella monesta näkökulmasta; esimerkiksi sen olemusta ja lumoa tai luovuuden ja taiteellisuuden ilmenemistä. Myös leikin yhteys lapsen kehitykseen, oppimiseen tai kulttuuriin sosiaalistavana tekijänä voi olla tarkastelussa. Seuraavaksi tarkastellaan leikin erilaisia määritelmiä.

Käsitykset leikistä ja sen merkityksestä yksilön tai yhteiskunnan kehityksen suhteen ovat vaihdelleet aikojen saatossa. Psykologiset leikkiteoriat ovat painottaneet erilaisia asioita eri aikoina ja samalla leikille annettu merkitys kehitystekijänä on vaihdellut. Leikkiteorioita on mahdollista tyypitellä hyvin erilaisin kriteerein. Leikkiteoriat on kuitenkin mahdollista ryhmitellä esimerkiksi, kuten Vygotsky (1984) ja Elkonin (1978) jaottelevat ne esityksissään biologisesti sävyttyneisiin teorioihin ja kulttuuriteorioihin (ks. Hakkarainen 1990, 52 – 53). Tästä jaosta löytyy myös selitys leikin syntyyn sekä lopulliseen motivaatioon. Kuitenkin erilaisista leikkiteorioista sekä niiden taustalla vaikuttavien tarpeiden ja motiivien selityksien suhteen on erimielisyyttä ehkä enemmän kuin leikin tuntomerkeistä. (Hakkarainen 1990, 52 – 53.) Seuraavaksi tarkastellaan eroja ja yhteneväisyyksiä, joita eri leikkiteorioiden sekä joidenkin teoreetikkojen kesken on.

3.2 Leikkiteoriat

Vygotsky ja Piaget hahmottavat leikin kehityskulkua suurin piirtein samalla tavalla tuoden esiin yhtäläisyyksiä ja eroja (ks. Mäntynen 1997, 26 – 28.) Piaget'n harjoitteluleikkiä vastaa Vygotskyn teorian nuorimpien lasten esinetoiminnot ja symbolileikin vastine on kuvittelu- tai roolileikki. Molempien teoreetikkojen leikin viimeisenä vaiheena ovat sääntöleikit. Piaget'n leikin kehitys on laajemmin ja selkeämmin esitetty kuin Vygotskylle, joka käsittelee epäsuorasti leikin asemaa kehityksessä. Merkittävimmäksi eroksi

Vygotskyn ja Piaget'n käsityksissä nousee Vygotskyn voimakas korostus leikistä. (Mäntynen 1997, 28.) Vygotsky määrittelee leikin lapsen kehityksen lähteeksi ja lähikehityksen vyöhykkeeksi (Vygotsky 1976, 551 – 554.) Leikillä on oma roolinsa mielikuvituksen, ajattelun ja itsesäätelyn kehittymisessä. Piaget'n mukaan leikki on osa lapsen kognitiivista kehitystä, sillä leikki heijastaa lapsen kognitiivista tasoa. Leikin kehitykselliset vaikutukset ovat olemassa, Piaget'n niitä kuitenkaan korostamatta. Vygotsky painottaa leikin luonnetta sosiaalisena toimintana, kuten myös leikin motiiveja, leikkiä synnyttäviä tekijöitä sekä leikkiin liittyviä emotionaalisia tekijöitä toisin kuin Piaget. (Mäntynen 1997, 28.)

Kalliala (2008) pohtii leikin kehitysvaiheisiin liittyvää kirjavuutta ja toteaa, että leikkiä voidaan luokitella monella tavalla. Tosin leikin kehitysvaiheita voidaan jaotella iän perusteella vain suuntaa antaen. Kasvattajien on kuitenkin syytä tuntea leikin lajit ja kehitysvaiheet, jotta he voivat luoda lapsille parhaan mahdollisen leikkiympäristön. Se, mihin kehitysvaihekuvaukseen on tukeuduttava tai mitä leikin luokitusta käyttää pienten lasten ryhmässä tarjoaa Kalliala (2008) vastaukseksi Mäntysen (1997) kanssa samaa jaottelua; Suomessa suosittu yksinkertaistuksen, jossa leikki alkaa harjoitusleikistä tai esineleikistä ja sitä seuraavat kehittyneemmät leikin muodot, kuten kuvitteluleikki (symbolileikki, roolileikki) ja lopulta sääntöleikki. Luokituksen taustalla ovat siis Piaget'n ja Vygotskyn käsitykset leikistä ja Kalliala (2008) toteaa Mäntysen (1997) tavoin Piaget'n ja Vygotskyn leikinkäsityksissä merkittäviä painotus- ja tulkintaeroja sekä aihetta arvosteluun. (Kalliala 2008, 41.)

Kalliala (2008) on samaa mieltä Hännikäisen (1995) kanssa, jonka mielestä Piaget'n ja Vygotskyn teorioita ei ole mahdollista rinnastaa. Kuitenkin Kalliala (2008) toteaa, että voimakas yksinkertaistaminen oikeuttanee Piaget'n ja Vygotskyn leikkimallien rinnastamisen, sillä ”perinteisellä” leikin kolmijaolla on suomalaisessa varhaispedagogiikassa omaleimainen asemansa. (Kalliala 2008, 281 – 282.) Edellä esitettyjen näkökulmien ja perusteluiden valossa tässäkin tutkimuksessa tukeudutaan leikin perinteiseen kolmijakoon, huomioiden kuitenkin kulttuurin merkitys, leikin suhde kulttuurin rakennusaineeksi sekä vuorovaikutuksellisuus.

Kulttuurihistorioitsija Huizingan maineikas leikitutkimus on tarkastellut leikin vaikutusta kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Hän määrittelee leikin vapaaksi toiminnaksi, jonka leikkijä

ymmärtää tavallisen elämän ulkopuoliseksi. Silti se voi saada leikkijän pauloihinsa. Leikkiin ei liity mitään aineellisen edun tavoittelua eikä sillä saavuteta hyötyä. Se on vapaaehtoista toimintaa, määrättyssä ajan ja paikan antamissa rajoissa suoritettavaa ja sitä tehdään vapaaehtoisesti hyväksytyjen, sitovien sääntöjen mukaan. Leikkiä seuraa jännityksen ja ilon tunne sekä tietoisuus muusta kuin tavallisesta elämästä. (Huizinga 1947, 24, 43.)

3.3 Leikin kehitysvaiheet

Hakkarainen (1990, 53) sekä Kalliala (2008, 40) käyttävät leikkiä kuvatessaan Garveyn (1977) luonnehdintaa, jonka mukaan leikki on vuorovaikutusta, miellyttävää, nautittavaa ja positiivisesti arvostettua. Leikillä ei ole ulkoisia tavoitteita, eikä se tuota mitään. Motivaatio leikkiin on sisäistä. Spontaanisuus ja vapaaehtoisuus kuvaavat leikkiä ja sillä on tietynlainen suhde ei-leikkiin.

Mäntynen (1997, 21) on tutkimuksessaan tarkastellut erityisesti pienten lasten leikin edellytyksiä päivähoidossa ja toteaa kasvatuksen näkökulmasta olennaiseksi kysymyksen siitä, katsotaanko leikillä olevan erityinen rooli lapsen psyykkisessä ja fyysisessä kehityksessä. Useimmat psykologiset lähestymistavat eivät nimittäin korosta leikin vaikutusta kehitykseen.

Aikuisen tai vanhemman lapsen kanssa tapahtuva yhteisleikki kuvastaa alle kolmevuotiaille tyypillisintä leikkiä. Käsiteltäessä pienten lasten leikkiä on tutkiminen ja leikki luontevaa pitää yhdessä. Myös riimustelu ja kuvakirjojen katsominen yhdessä aikuisen kanssa ovat merkittäviä toimintoja pienille lapsille leikin ohella. (Helenius & Mäntynen 2002, 135.)

Alle puolivuotiaana lapsi alkaa tarttua kaikkeen ulottuviltaan löytyvään tutkien suullaan niiden ominaisuuksia kuten kappaleiden kokoa, muotoa, pintamateriaalia. Suulla tapahtuva tutkiminen on esineleikin ensimmäisiä ilmenemismuotoja. Suun herkkien alueiden tuottamat kokemukset ovat lapselle tärkeitä, keskushermoston kehittyessä rikkaiden aistivaikutelmien kautta. Silmä-käsikoordinaation harjoituksessa suulla tutkiminen on osa harjoitusta ja edesauttaa myöhempää esineiden tarkoituksenmukaista käyttöä. (Helenius & Mäntynen 2002, 135 – 136.)

8-9 kuukauden ikäisenä orientaatio esineisiin tarkentuu, eikä lapsi enää kiinnostu mistä tahansa. Lasta kiinnostaa se, mitä aikuinen tekee ja hän yrittää jäljitellä seuraten pian aikuista joka paikkaan. Lapsi opiskelee tulevien taitojen vaatimia esitaitoja ja joutuu myöhemmin ratkaisemaan tietoteoriassa tutkimuksen kohteeksi nousseita kysymyksiä. Jäljittely on primaari oppimismuoto, jota lapsi hyödyntää aikuisen mallintamisen kautta. Lapsi ymmärtää lelujen merkityksen ainoastaan silloin, kun näkee aikuisen toimivan niillä. (Helenius & Mäntynen 2002, 137.)

2-3 -vuotiailla lapsilla lelut edustavat todellisia esineitä ja niiden merkitys on suurimmillaan. Sanasto ja kieliooppi tulevat lapsen huomaamatta hänen vaikutuspiiriinsä aikuisen kautta. Erilaiset esittävät toiminnot kuten kansien avaaminen ja sulkeminen, nukan laittaminen sänkyyn tai astioiden peseminen pesuvadissa ovat käytännön toimien pelkistämistä. Ainoastaan olennaisen merkityksen sisältäviä toiminnonosia tarvitaan leikkiin. Kielen kehityksen osalta tässä vaiheessa yhden sanan ilmausten pitäisi muuttua muutaman sanan lauseiden kautta monimutkaisemmiksi rakenteiksi. Leikin aiheet perustuvat välittömiin omiin kokemuksiin, mutta vähitellen lapsi siirtyy leikkimään esittäviä leikkejä korvaten toimintoja ja välineitä; leikkimökki muuttuu saunaksi, jonka lattialla oleva laatikko ajaa kiukaan roolia, johon heitetään leikisti vettä. Leikki on ottanut askeleen eteenpäin. (Helenius & Mäntynen 2002, 137 – 138.)

Alkaakseen roolileikki edellyttää lapselta tietoista valintaa; mitä haluan tehdä? Lapsella täytyy olla kyky ja halu hankkia niitä aineksia, joita kuvitteellinen tilanne toteutuakseen vaatii. Suunnittelukyky on avaintekijä, jota itse roolileikki vie myös eteenpäin. Vastinrooleissa, joita kehittyneestä roolileikistä löytyy, lapsi asettuu toisen asemaan pyrkiessään jäljittelemään roolinsa esikuvaa. Leikin juonen täytyy pysyä kasassa ja rooleihin tarvitaan jo kielellistä vuoropuhelua. Kantava elementti näissä leikeissä on kirjaimellisesti rooli. Pienten lasten roolien tukemista varten pienten ryhmään on varattava välineitä, joilla lapsi voi merkitä leikkipaikkaansa ja omaa rooliaan (hatut, laukut, viitat ja niin edelleen) sekä rooleihin liittyviä toimintavälineitä kuten esimerkiksi lääkäriille lääkärinlaukku. (Helenius & Mäntynen 2002, 139 – 140.)

3.4 Leikin ohjaaminen ja tukeminen

Hakkarainen (2004, 160) toteaa aikuisen haasteeksi löytää leikkiin sellainen näkökulma, joka auttaa tukemaan ja ohjaamaan leikin kehitystä. Kasvattajan on löydettävä leikistä sen laajempi kytkös kulttuuriympäristöön sekä leikin merkitys lapsen kehitysvaiheena; on tavoitettava sekä yksilöllinen että kulttuurinen näkökulma leikistä.

Tässä tutkimuksessa tukeudutaan myös näkökulmaan, jonka mukaan leikki on vuorovaikutuksen ohella lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta tärkein väylä. Varhaisessa vaiheessa lapsen leikin kehittymistä korostuu suuresti lapsen yksilöllinen huomiointi eli vuorovaikutus. Pikkulapsen leikin kehittymiseksi soveltuva leikin ohjaus on ehdotonta. Leikin psykologisesta kehityksestä muodostuva tutkimustieto tuo ohjaukselle tärkeän perustan, riittämättä kuitenkaan yksistään leikin ohjauksen liittyväksi käyttötiedoksi. Pienten lasten erilaiset leikin kehitykseen kuuluvat vaiheet ovat kaikki tärkeitä ja ne on ammatillisessa mielessä ymmärrettävä lasten johtavaksi toiminnaksi, jossa kehitystä tapahtuu ja jossa kehitystä on mahdollista seurata. Ohjaavien aikuisten on oltava tavoitteellisia; leikkivälineiden valinta, leikkirauha ja mahdollisuus lapselle keskittyä omaan tekemiseensä ilman häiriötekijöitä. Suunnittelu ja tavoitteellisuus edellyttävät kasvattajilta leikin merkityksen todellista ymmärtämistä sekä tietoa leikin kehityksestä. (Helenius & Mäntynen 2002, 141 – 142.)

Hakkarainen (2004, 160) toteaa aikuisen haasteeksi löytää leikkiin sellainen näkökulma, joka auttaa tukemaan ja ohjaamaan leikin kehitystä. Kasvattajan on löydettävä leikistä sen laajempi kytkös kulttuuriympäristöön sekä leikin merkitys lapsen kehitysvaiheena; on tavoitettava sekä yksilöllinen että kulttuurinen näkökulma leikistä.

Leikki ei suoranaisesti kehitä lapsen taitoja, tietoja tai kykyjä vaan toimintapotentiaalia. Konkreettiseksi tätä on pyritty tekemään osoittamalla, miten rikkaan leikkikokemuksen ja kehittyneen mielikuvituksen olemassaolo näyttäytyy erilaisissa toimintatilanteissa ja ongelmanratkaisussa myöhemmin elämän varrella. Motivaation kehitys sekä uusien ja monimutkaisten tilanteiden käsittelytaidot perustuvat leikkiin. Asioiden mielekkyys ja merkityksellisyys löytävät uusia kosketuspintoja leikin kautta. Tästä syystä leikin kehitys

oppimisen näkökulmasta on lapsella erilainen kuin aikuisella. Oppimisen potentiaalia ja motivaatioperustaa rakennetaan etenkin leikissä. (Hakkarainen 2004, 162.) Leikin kautta lapsi saa tulevaa elämäänsä varten voimavaroja ja toimintamalleja.

3.5 Leikki ja ohjatut tilanteet

Alle kolmevuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä leikille ja lasten omaehtoiselle tutkivalle ja kokeilevalle toiminnalle on taattava riittävästi aikaa päivittäin. Leikin tai ohjatun tilanteen ihanneaika ajoittuu lasten vireystilännäkökulmasta heti aamupalan jälkeen. Kasvattajien on tehtävä omat ratkaisunsa siitä, kumman tyyppistä toimintaa he lapsille valitsevat. (Sirén-Tiusanen & Tiusanen 2002, 69.)

Ohjattu toiminta voidaan Sirén-Tiusanen & Tiusanen (2002, 72) mukaan ymmärtää aluksi järjestelmällisenä seurusteluna lapsen kanssa. Lapsen tahdonalaisen tarkkaavaisuuden kehittyessä seurustelu voi tapahtua kahdesta neljään lapsen pienryhmässä. Spontaanin leikin kautta lapsi ei voi oppia kaikkia asioita. Ohjatun toiminnan kautta varmennetaan perusasioita, jotka ovat yleisen sivistyksen kannalta välttämättömiä. Kaksivuotiaita ja siitä vanhempia voi olla pienryhmässä 4-6. Tilat sekä lasten yksilölliset ominaisuudet vaikuttavat asiaan, mutta liikunta- ja musiikkihetket voivat onnistua koko ryhmän kanssa. 1-1 1/2-vuotiaiden ohjatun toiminnan kesto tulisi olla 8-10 minuuttia ja 2-3 -vuotiailla 10-15 minuuttia. Nuorimpien lasten ohjatun toiminnan aiheina tulisi olla arkipäivän asioiden pohjalta tapahtuva puheen ja kielen kehittäminen, ohjattu leikki leluilla ja rakennusmateriaaleilla, kävely, juoksu, tasapainoharjoitukset, kiipeily ja liikuntaleikit sekä musiikkiliikunta ja musiikin kuuntelu. Lisäksi vanhemmilla lapsilla muovailu, piirtäminen ja rakenteluleikit sopivat ohjatun toiminnan aiheiksi. (Sirén-Tiusanen & Tiusanen 2002, 65–88.)

Mäntysen (1997) tutkimus osoittaa, että välineet, tilat, ryhmän koko ja aikuisen ohjaus luovat edellytykset lapsen leikkimiselle sekä lasten välisille suhteille. Tahkokallio (2001) esittelee aikuisen ohjausta ja toiminnan kannattelua kuvaavan mallin. Hän toteaa pienten lasten pedagogiikan olevan äärimmäisen vaativaa Laeversin esittämän aikuisen sitoutuneisuuden tarkastelumallin näkökulmasta. Perustana on aikuisen herkkyyys tunnistaa lapsen emotionaalisia tarpeita ja vastata niihin, kyky aktivoida lasta esimerkiksi ajattelun ja

vuorovaikutuksen näkökulmasta sekä punnita lapselle annettavan autonomian määrää. Tämä edellyttää aktiivista havainnointia ja läsnäoloa, kykyä tunnistaa lasten kehityksellisiä tarpeita ja kykyä työskennellä niin sanotulla lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä sekä kykyä rajata ”tilaa”, jonka sisällä lapsi voi omaehtoisesti ja turvallisesti toimia. (Laevers 1995, Tahkokallio 2000, Tahkokallion 2001, 24–25 mukaan).

4 OPETTAMISTA OHJAAVA PEDGOGINEN AJATTELU

4.1 Pedagogisen ajattelun lähtökohtia

Käsitettä didaktinen ajattelu on käytetty pitkään suomalaisessa didaktiikkaan liittyvässä keskustelussa. Sillä tarkoitetaan yleensä rutiiniajattelun vastakohtaa ja se voidaan ymmärtää myös opetukseen kohdistuvaksi reflektioksi. Kapeita mielle yhtymiä luovana ja kulttuurisesti eri merkityksiä omaavana terminä didaktiikan sijaan nähdään pedagogiikka käsite avarampina tulkintoineen sopivammaksi termiksi. Tämän vuoksi myös kansainvälisessä keskustelussa pedagoginen ajattelu on parempi termi kuin didaktinen ajattelu. (Kansanen 2004, 87 – 88.)

Opettajan pedagoginen ajattelu kohdistuu opetustapahtuman aihepiiriin ja on siis pedagogisesti merkittävää. Pedagoginen ajattelu nähdään opettajan normatiivisena ajatteluna; ratkaisua tai päätöstä tehdessään opettaja ottaa samalla kantaa ja tätä kannanottoa opettajan on mahdollista perustella. Arvosidonnaiset perusteet voivat olla tiedostettuja tai tiedostamattomia. Opetussuunnitelmatasolla tehty kasvatuspäämäärien ja tavoitteiden määrittely sekä käytännön toiminnassa tapahtuvien päätösten mukana arvot kytkeytyvät opetusprosessiin. (Haring 2003, 14, 23.)

Opetuksen konteksti on tekijä, joka erottaa opettajan pedagogisen ajattelun hänen muusta ajattelustaan. Opetustapahtuma liittyy tiettyyn kontekstiin, joka institutionaalisessa opetuksessa on opetussuunnitelma. Yksinkertaistettusti; opettajan pedagoginen ajattelu kohdistuu opetussuunnitelman piiriin. (Kansanen 2004, 87 – 88.) Tämän tutkimuksen opetuksen kontekstina toimii varhaiskasvatussuunnitelma. Tosin opetustapahtuman aikana opettaja ajattelee myös opetuksen kannalta irrelevantteja asioita (Clark & Peterson, 1986, 273).

4.2 Pedagoginen ajattelu ja toiminta

Haring (2003, 6) jakaa opettajan työtä ohjaavat tekijät opettajan sisäisiin ja opettajasta riippumattomiin ulkoisiin tekijöihin. Pedagoginen ajattelu on olennainen osa opettajan työtä ohjaavana sisäisenä tekijänä. Haring (2003, 7,9) määrittää pedagogiikan ”henkilön suunnittelemiksi tietoisiksi toiminnoiksi (activity), joiden avulla pyritään edesauttamaan

toisen oppimisprosessia ja pitävän sisällään toimintoja ohjaavan ajattelun.” Tätä määrittelyä käytetään myös tässä tutkimuksessa, jolloin pedagogiikka muodostuu oppimisprosessin edistämiseen pyrkivästä ajattelusta ja toiminnasta eli pedagogisesta ajattelusta ja toiminnasta.

Opettajan pedagoginen ajattelu määritellään siis tässä tutkimuksessa Haringin (2003, 21) käyttämän määrittelyn mukaisesti ”opettajan ajattelun ja toiminnan vuorovaikutuksen tuloksena syntyneeksi kokonaisuudeksi hänen käsityksistään, uskomuksistaan, arvoistaan ja ideaaleistaan koskien oppilaan oppimisprosessin edistämistä”. Tämän tutkimuksen tapahtumien kontekstiin sopivammin on järkevämpää käyttää oppilaan sijaan käsitettä lapsi tai oppija.

Opettajan pedagoginen ajattelu on opettajan työtä ohjaava sisäinen tekijä, jossa opettajan ajattelun ja toiminnan vuorovaikutuksen tuloksena syntyy kokonaisuus. Edellä mainitun kokonaisuuden muodostavat opettajan käsitykset, uskomukset, arvot ja ideaalit koskien oppijan eli pienen lapsen oppimisprosessin edistämistä. (Haring 2003, 6, 13.)

Kansanen (1996) puhuu henkilökohtaisesta uskomusjärjestelmästä, jossa pedagoginen ajattelu on päätöksentekoa. Sen taustalla vaikuttaa opettajan tiedostettu tai tiedostamaton henkilökohtainen uskomusjärjestelmä. Tätä persoonallista uskomusjärjestelmää tai implisiittistä teoriaa voidaan tarkastella sen eri puolilta tai tasomallina. Kansanen on hahmotellut Königin (1975) mallia mukaillen pedagogisen ajattelun kolme tasoa käsittävän mallin. (Kansanen 1996, 46-47, 49.)

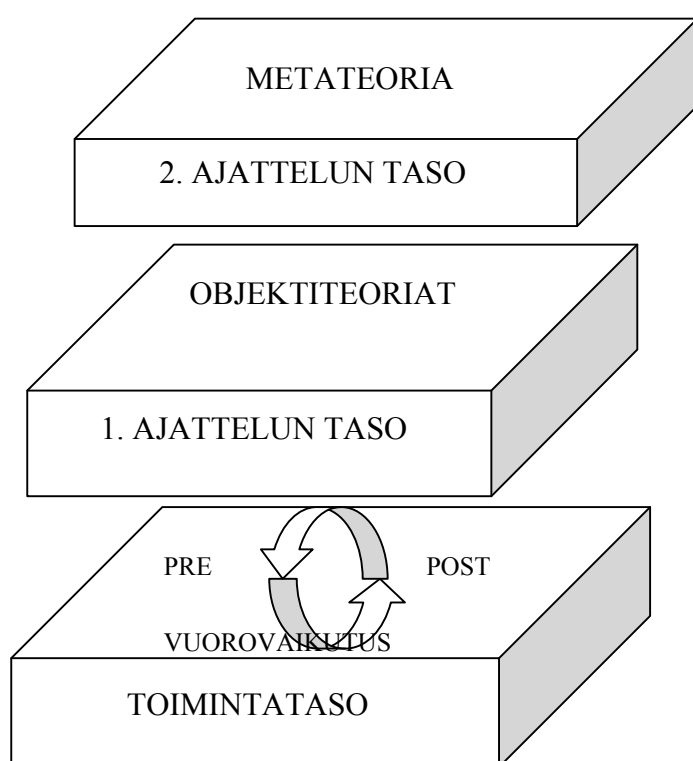
Myös Weniger (1929) ja Uljens (1997) ovat esitelleet kolmevaiheiset konstruktionsa opettajan ajatteluun liittyen (ks. Haring 2003, 14 – 16, 18 – 21). Kaikissa edellä mainituissa malleissa on hahmotettavissa samantyyppisiä ominaisuuksia tasoittain; on syvällä oleva hiljaisen tiedon taso, käytännön taso sekä rekonstruktivisia piirteitä omaava taso.

4.3 Pedagogisen ajattelun tasomalli

Lähempään tarkasteluun otetaan Kansanen pedagogisen ajattelun tasomalli. Kuten aikaisemmin todettiin Kansanen (1996) korostaa opetustapahtuman tavoitteisuuden ja vuorovaikutuksen merkitystä tarkasteltaessa opettajan pedagogista ajattelua ja on olennaista panna merkkeille se, että opettajan toiminnassa tilanteet vaihtuvat jatkuvasti ja päätöksentekoa tapahtuu koko ajan. Puhuttaessa toimintaan kohdistuvasta opettajan ajattelusta se voidaan ymmärtää refleктоivana tilanteissa, jotka eivät edellytä opettajalta välitöntä päätöksen toimeenpanoa. Ajattelu voi tuolloin olla deskriptiivistä ja tietoon perustuvaa. Kun tutkimuksen kohteena on opettajan pedagoginen ajattelu, tarkoitetaan sillä opettajan ajattelun normatiivista puolta. Tällöin kiinnostus kohdistuu deskriptiivisistä normatiiviseen ajatteluun. Ratkaisua ja päätöstä tehdessään opettaja ottaa kantaa. Kannanotoille, jotka voivat olla tiedostamattomia tai tiedostettuja, on mahdollista etsiä perusteita tutkimalla opettajan pedagogista ajattelua. Opettajan esittämät perustelut toiminnalleen riippuvat siis hänen uskomusjärjestelmästänsä, joka on ammattitaidon perusta. (Kansanen 1996, 46.)

Ainoa tapa selvittää opettajan ajattelua on lopulta kysyä häneltä itseltään, miten hän toimintaansa perustelee. Hyvin harvoin on mahdollista saada kuitenkaan perusteluja, vaan useimmiten kuvailu kohdistuu toimintaan sisällöllisesti ja tilannekohtaisesti. Lisäselvitystä pyydetessä kuvauksesta tulee vielä yksityiskohtaisempi. Kansanen (1996) pedagogisen ajattelun kolmitasomallista ei käy ilmi, ovatko tasot hierarkkisessa suhteessa toisiinsa. Mallissa on opetustapahtuman sisältävä toimintataso, jolla opetusprosessi etenee sykleittäin suunnittelusta toteutuksen kautta arviointiin. Kansanen puhuu myös opetuksen preinteraktiivisesta, interaktiivisesta ja postinteraktiivisesta vaiheesta. Ensimmäinen ajattelutaso tai objektiteoriataso tarkastelee opetusprosessin sisältämää toimintatasoa. Objektiteoriat muodostuvat toiminnasta muodostettujen mallien ja kokonaisuuksien pohjalta. Samasta kohteesta on mahdollista laatia useampia objektiteorioita. Toinen ajattelutaso eli metateoria, jota Königin mukaan kutsutaan myös teoriaksi kasvatustieteestä tieteenalana, koostuu objektiteorioista kootusta kokonaisuudesta, metateoriasta. (Kansanen 1996, 48 – 49.)

Metateoriataso on synteesisitaso, jolla erityisesti arvokysymysten pohtiminen on keskeistä. Tällöin päädytään fundamentaalisten kysymysten lähteille ja peilataan myös yhteiskunnan tekemien koulutuspoliittisten ratkaisujen takana vaikuttavia tekijöitä. Keskeistä kasvatuspäämäärän pohtimisessa on praktisen etiikan ja normatiivisen etiikan merkitys. Objektiteoriatasolla kehittyvät didaktisia rakennemalleja, joiden taustoja metateoriatasolla on mahdollista pohtia. (Kansanen 1993, 47.) Kuvioon 2 on kuvattu pedagogisen ajattelun tasomalli.



Kuvio 2. Pedagogisen ajattelun tasomalli (Kansanen 1995, 20)

Kun teoreettinen tieto ja opettajan aiemmat kokemukset ja arvot yhdistyvät alkaa opettajalle kehittyä oma opettamisen teoria, jota kirjallisuudessa kutsutaan subjektiiviseksi teoriaksi, käyttöteoriaksi, praktiseksi teoriaksi tai implisiittiseksi teoriaksi (Jyrhämä 2002, 2.) Opettajan pedagoginen ajattelu on siis opettajan henkilökohtainen teoria oppimisprosessin lähtökohdista ja oppijan oppimisprosessin edistämisestä, pedagoginen viitekehys joka ohjaa toimintaa (Haring 2003, 21). Se on myös rutiiniajattelun vastakohta ja nykytermeillä tunnetaan myös nimellä reflektio (Kansanen 1996, 46). Pedagogisen ajattelun sisällöt voidaan jakaa kahteen osa-alueeseen: opettajan pedagogiseen

tietoperustaan sekä opettajan pedagogiseen prosessiin kohdistuvaan ajatteluun (Haring 2003, 22).

Pedagogisen tietoperustan määrittäminen pyrkii selvittämään pedagogisen viitekehyksen, joka ohjaa opettajan käyttäytymistä. Siihen voidaan palauttaa opettajan kommentit hänen pohtiessaan ja kuvaillessaan pedagogista prosessia irrallaan pedagogisesta kontekstista. Hetkelliset tekijät samoin kuin tilanteeseen liittyvät tekijät, kuten emotionaaliset prosessit vaikuttavat pedagogisen tietoperustan ohella pedagogisen prosessin ajatteluun, pedagogisiin päätöksiin ja toimintaan. (Haring 2003, 5, 21 – 22.)

Pedagogiseen prosessiin kohdistuva ajattelu paljastaa muun muassa ne painotukset, joihin opettajat työssään keskittyvät ja se heijastaa opettajan omaamaa pedagogista tietoperustaa. Tarkastelunäkökulmana pedagogisessa prosessissa on pedagogisen toiminnan muodot, suunnittelu, opetus ja arviointi. Pedagogiseen prosessiin kohdistuva ajattelu voi tapahtua prosessin aikana tai siitä irrallaan ja siihen liittyvän ajattelun sisältöjä ohjaa pedagogisen prosessin luoma konteksti eli tässä tutkimuksessa varhaiskasvatussuunnitelma. (Haring 2003, 21 – 22.)

5 OPETUS PÄIVÄKODIN ELÄMÄNPIIRISSÄ

5.1 Opetus päiväkodissa

Opetus sijoittuu tämän tutkimuksen näkökulmasta päiväkodin elämänpiiriin, jossa varhaiskasvatussuunnitelma on toimintaa ohjaavana tekijänä. Opetuksen ei voi nähdä rajoittuvan pelkästään opetustuokioihin vaan sitä tapahtuu kaikissa kokemuksissa, joita lapsi päiväkodissa ollessaan saa. Päiväkodin elämänpiiriin sisältyy myös lasten keskinäiset sosiaaliset suhteet ja muut sosiaaliset suhteet. Tästä näkökulmasta päivähoidon ja lastentarhanopettajan vastuu ja velvollisuudet (muuta päiväkodissa työskenteleviä kasvatustuokioita unohtamatta) ulottuvat kaikkeen lasten päiväkodissa kokemaan. Vastuu nähdään kokonaisvaltaisena ja lastentarhanopettajan odotetaan ymmärtävän työssään sen merkitys. (Kansanen 2004, 40-42.)

Päiväkodin elämänpiiri muodostuu varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjatuista tavoitteista. Olennaista on, että varhaiskasvatussuunnitelmaan on kirjattu sisältymään kaikki päiväkodin ohjaama toiminta ja että se muodostaa päiväkotielämälle kokonaisuuden. Piilo-opetussuunnitelmasta puhutaan myös tässä yhteydessä, kun tarkoitetaan lasten omaa kulttuuria, jonka suunnittelu ei ole kovin laajasti mahdollista. Elämänpiirikäsite määrittää sekä opettajan että oppijoiden opetuksen kontekstit. Arkisena päiväkotielämän ilmenemismuotona elämänpiiri ja lasten alakulttuuri eli piilo-opetussuunnitelma yhdistyvät yhtenäiseksi kontekstiksi. Elämänpiirissä on päiväkodissa kaikki siellä toimivien kokemusmaailma ja sen konteksti. Lastentarhanopettajan toimintaa voidaan tarkastella päiväkodin elämänpiirissä, kuten tässä tutkimuksessa on tehty. Tällä on haluttu erottaa opettajan merkitys erilliseksi kohteeksi. (Kansanen 2004, 40-42.)

5.2 Preinteraktiivinen, interaktiivinen ja postinteraktiivinen vaihe opetuksen viitekehyksenä

Brotherus ym. (2001) sekä Kansanen ja Uusikylä (1983) käyttävät teoksissaan DPA Helsinki –projektin tutkimusmallin mukaista didaktisen prosessin viitekehystä, johon kuuluvat preinteraktiivinen, interaktiivinen ja postinteraktiivinen vaihe. Kansanen ja Uusikylä (1983) määrittelevät viitekehyksen kautta yhteissuunnitteluun kuuluvia vaiheita.

Brotherus ym. (2001) taas jakavat viitekehyksen mukaan opetuksen preinteraktiivisiin, interaktiivisiin ja postinteraktiivisiin prosesseihin. Tässä yhteydessä on syytä tarkastella viitekehystä juuri opetuksen näkökulmasta. (Kansanen & Uusikylä 1983, 120, Brotherus ym. 2001, 113-114.)

Preinteraktiiviset prosessit koostuvat opettajan suunnittelutyöstä, päätöksenteosta sekä toiminnan tavoitteiden määrittelystä. Interaktiiviset prosessit seuraavat preinteraktiivisia prosesseja ja koostuvat vuorovaikutuksesta erilaisine muotoineen. Didaktiikan osuus opetuksessa ilmenee preinteraktiivisiin prosesseihin liittyvien didaktisten prosessien kautta. Opettajan valitsemien työ- ja toimintatapojen kautta ne muotoutuvat opittavalle sisällölle ominaisiksi. Myös päätöksentekoon liittyviä tekijöitä sisältyy interaktioon. Jatkuva päätöksenteko on yksi opetusta kuvaava ominaisuus. Opettajan ajattelun taustalla vaikuttavat tietorakenteet ja niiden laadukkuus tulevat ilmi intuitiivisen päätöksenteon yhteydessä. Laadukkuuden on mahdollista toteutua vankkaan teoreettiseen tietämykseen nojaavan opettajan pedagogisen ja didaktisen tietämyksen kautta. Opetuksen käsitteen postinteraktiiviseen osaan sisältyvät tavoitteiden saavuttamisen ja uudelleen suuntaamisen prosessit. Postinteraktiivisen osan korjaava ja uudelleen suuntaava toiminta voi kohdistua opetusprosessin mihin osaan tai vaiheeseen tahansa. Opetuksen kaikkiin edellä mainittuihin prosesseihin kuuluvat tavoitteellisuus, vuorovaikutus ja arviointi. (Brotherus ym. 2001, 113-114.) Kansanen (1992) mukaan opettajan rooli didaktisessa prosessissa on suuntaa antava ja ohjaava. Tällöin oppijan ja opetuksen pyrkimykset ovat keskeisimpiä. (Kansanen 1993, 23.)

Opetussuunnitelma on opetuksen suunnittelun pohjana, samalla se on myös perusta tavoitteille ja antaa kriteerit arvioinnille. Kuten aiemmin opetusprosessia tarkasteltaessa on todettu, tavoitteellisuus ja arviointi vaikuttavat koko opetusprosessin ajan. Postinteraktiivisen osan tehtävä aikaisemmin asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa ja uudelleen suuntaamisessa (eli opetusprosessin ja tavoitteiden saavuttamiseen liittyvä arviointi) on mahdollinen opetusprosessin missä osassa tai vaiheessa tahansa. Kansanen ja Uusikylän (1983) mukaan tavoitteiden antama viitekehys on opetustoiminnassa arvioinnin perustana. Tavoitteet ohjaavat opetuksen suunnittelua, opetustapahtumaa sekä toimivat opetuksen arvioinnin kehyksenä. (Kansanen & Uusikylä 1983, 61.)

5.3 Opetustapahtuma ja siihen vaikuttavat tekijät

Kansanen (1996) mukaan opetuksesta ja siihen liittyvistä keskeisistä tekijöistä opetustapahtumassa on oltava käsitys, sillä ne luovat kontekstin opettajan ajattelulle. Ydinkäsitteinä voidaan nimetä interaktio, symmetrisyys ja tavoitteisuus, joista kaksi viimeksi mainittua viittaavat tarkoituksuuteen, joka opetussuunnitelmassa määritellään. Omaksuttuaan ja sisäistettyään opetussuunnitelman tavoitteet opettajan toiminta muuttuu tavoitteiseksi. Opetuksen arjesta voidaan puhua interaktiona, joka monine vuorovaikutussuhteineen on melko monimutkainen ja tarvitsee erilaisia didaktisia malleja hallittavuuden mahdollistamiseksi. Itsessään interaktio on neutraali käsite, joka kasvatuksessa liitetään pedagogiikkaan. Lopulta opetusprosessissa kuljetaan aina takaisin interaktioon, joka on jatkuvaa. (Kansanen, 1996 45; 2004, 40.)

Tutkimuksen viitekehyksen olennainen osa rakentuu lastentarhanopettajan pedagogisesta ajattelusta ja toiminnasta. Oletuksena on, että lastentarhanopettaja toimii työssään lasten kanssa pedagogisesti. Pienten lasten oppiminen on kokonaisvaltaista, jolloin lastentarhanopettajan pedagoginen toiminta voidaan ajatella jatkuvina, kertautuvina opetustapahtumien sykleinä tai pedagogisina prosesseina, joissa suunnittelu, interaktio ja arviointi seuraavat toisiaan yhä uudelleen. Arviointi voidaan ajatella samalla uuden opetusjakson suunnitteluksi (Kansanen 2004, 40). Seuraavassa tarkastellaan opetustapahtumaa Kansanen (2004) mukaan.

Interaktio on opetuksen merkittävin vaihe, jonka ytimessä on kommunikaatio ja toiminta. Vähintään kahden ihmisen olemassaolo interaktiossa tekee siitä sosiaalista toimintaa. Opettajan tehtävä kasvattajana on ohjata oppijat omaksumaan tavoitteita ja sisältöjä, joita opetussuunnitelmassa on määritelty. Aktiivisesti ja vuorovaikutteisesti opettaja toimii lasten kanssa osallistuen tapahtuman kulkuun. Interaktiota on muun luonteistakin, mutta pedagogiseksi interaktioksi rajattaessa käsite pois sulkee epäinhimillisen dialogin. Kasvatuksen määritteleväksi piirteeksi interaktion täytyy ulottua koko kasvatustapahtumaan ja sen kaikkiin osa-alueisiin. Lisäksi kasvatustapahtumassa voi olla muunlaisia erillisiä tai rinnakkaisia keskeisiä ominaisuuksia. Normaalitilanteessa

interaktion molemmat osapuolet ovat samanaikaisesti läsnä, opetustapahtumassa opettaja ja lapset, jolloin lasten keskinäinen toimintakin sisältyy interaktioon ja toiminta on välitöntä ja henkilökohtaista interaktiota. Tarkasteltaessa interaktiota välillisyyden näkökulmasta, myös opetuksen suunnittelua ja arviointia voidaan perustella interaktion kautta. Opettajan ja lasten suhde interaktiossa on asymmetrinen. Opettajalla on virkavastuu ja tehtävät ovat tiettyihin sääntöihin sidonnaisia. Lapsi on tilanteessa omaksumassa uusia asioita. Opettajalla on opetustilanteessa jotakin, jota lapsella ei vielä ole, nimittäin asiantuntemus. Tämän tutkimuksen kannalta voidaan puhua opettajan pedagogisesta asiantuntemuksesta opetustilanteessa. Asymmetrisen suhteen kautta opetustapahtumaan liittyy myös pedagoginen valta ja auktoriteetti. Opettaja käyttää pedagogista valtaa toimiakseen parhaalla mahdollisella tavalla lapsiin nähden. (Kansanen 2004, 37 – 40.)

6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA SEN SUORITTAMINEN

6.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Opettajan pedagogiikka syntyy vuorovaikutuksen tuloksena ympäröivän yhteiskunnan ja opettajan oman maailmankuvan interaktiossa. Opettajan pedagogiikkaa rakentavat vuosien saatossa kertyneet kokemukset omasta kasvatuksesta, työstä ja koulutuksesta. Nämä tekijät vaikuttavat opettajan ajatteluun ja siten myös hänen pedagogiikkaansa tieteellisen ja ammattiin läheisesti liittyvän kirjallisuuden lisäksi. Opettajan pedagogiikkaan vaikuttavat osaltaan myös instituutiossa tapahtuvan kasvatusprosessin kontekstuaaliset tekijät kuten opetussuunnitelma (tässä työssä varhaiskasvatussuunnitelma) sekä resurssi- ja organisatoriset tekijät. Opetussuunnitelmat heijastavat yhteiskunnassa vallitsevaa pedagogista käsitystä ilmaisten ne tavoitteet, toiveet ja tarpeet, jotka se on koulutukselle määritellyt. Yhteiskunnan erilainen tapa suhtautua kasvatustituutioihin on vaikuttanut siihen, että päivähoitossa toteutettava pedagogiikka eroaa kouluopetuksen pedagogiikasta. (Haring 2003, 8-9.)

Pedagogiikka määritellään tässä tutkimuksessa Haringia (2003) mukaillen ajatteluksi ja toiminnaksi pyrkimyksenä edistää pienen, alle kolmevuotiaan lapsen oppimisprosessia. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan tutkimus kritisoi sitä, että tutkimuksen avulla ei välttämättä voida saada luotettavaa tietoa opettajan ajattelun yhteydestä hänen toimintaansa tai vaikutuksista oppijan oppimiseen. Uuden suuntauksen pyrkimyksenä on huomioida sekä oppijan että opettajan kognitioiden kohtaaminen opetustapahtuman aikana. (Haring 2003, 7, 9-10.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla alle kolmevuotiaiden ryhmissä toimivien lastentarhanopettajien toimintaa sekä pedagogista ajattelua leikki-tilanteissa. Tällöin lähdetään siitä, että opettajan pedagogista ajattelua voidaan ajattelun ja toiminnan suhteen tarkastelulla tarkentaa. Käytännöllinen tavoite on lisätä ymmärrystä siitä:

1. Millaista on alle kolmevuotiaiden ryhmässä toimivien lastentarhanopettajien pedagoginen ajattelu?
2. Miten alle kolmevuotiaiden ryhmissä toimivat lastentarhanopettajat perustelevat toimintaansa leikki-tilanteissa?
3. Millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja alle kolmevuotiaiden ryhmässä toimivien lastentarhanopettajien perusteluissa oli leikkitoiminnan suhteen?

6.2 Tutkimusotteesta

6.2.1 Laadullinen tutkimus

Kerätessä aineistoa laadulliseen tutkimukseen käytetään menetelmiä, jotka johdattavat tutkijan lähelle tutkittavaa kohdetta. Tutkija pyrkii tavoittamaan tutkittavien näkökulman. Hän haluaa heidän näkemyksensä tutkittavasta ilmiöstä. Aineistonkeruussa käytetään tavallisesti haastattelua ja havainnointia, mutta myös erilaiset arkipäivän elämäntilanteissa syntyneet materiaalit ja esimerkiksi päiväkirjat voivat olla tutkijan analysoinnin kohteena. (Kiviniemi, 2001, 68.) Tämän tutkimuksen tutkimusorientaatio on laadullinen tapaustutkimus, jossa on kiinnostuttu nimenomaan tutkittavien omasta näkökulmasta eli alle kolmevuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä toimivien lastentarhanopettajien pedagogisesta ajattelusta.

Sen sijaan, että laadullisessa tutkimuksessa käytettäisiin tilastolliselle tutkimukselle tyypillistä satunnaisotantamenetelmää, käytetään usein harkinnanvaraista näytettä. Tällöin tutkittava kohde valitaan siksi, että sen kautta tutkittavaan ilmiöön toivotaan voitavan perehtyä mielekkäästi ja syvällisesti. (Kiviniemi, 2001, 68.) Tämän tutkimuksen informantteina toimineet kolme lastentarhanopettajaa valikoituivat alle kolmevuotiaiden lasten päiväkotiryhmistä. Tutkimuksessa pyritään selvittämään, millaista on alle kolmevuotiaiden lasten ryhmissä toimivien lastentarhanopettajien pedagoginen ajattelu, jolloin tutkimuksella halutaan hakea lastentarhanopettajien omaa näkökulmaa ja perehtyä jokaisen heidän ajatteluunsa riittävän mielekkäästi.

Luonteeltaan laadullinen tutkimus on prosessorientoitunutta. Aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan tietoisuudessa tutkimusprosessin edetessä

vähitellen. Prosessimaisen luonteensa vuoksi laadullisessa tutkimuksessa korostuvat sen edetessä tutkimuksen eri elementtien kuten tutkimustehtävän, teorianmuodostuksen, aineistonkeruun ja aineiston analyysin joustava kehittyminen. (Kiviniemi 2001, 68.) Myös tämän tutkimuksen syntyminen on ollut prosessinomaista ja sykleittäin tapahtuvaa; teoriaa ja aineiston hankintaa sekä teoriaa ja aineiston analysointia on tehty rinnakkain ja samanaikaisesti.

Ymmärtävä ja ihmistieteellinen tutkimusperinne eroavat toisistaan Tuomen ja Sarajärven (2009, 57) jaottelussa niiden suhteessa tietämiseen; ymmärtävä tutkimusperinne korostaa tietämisen tapaa eli ymmärtämistä kun taas ihmistieteellinen tutkimusperinne on kiinnostunut tietämisen sisällöstä, ihmisen luomasta merkitystodellisuudesta. Tässä valossa tämä tutkimus voidaan ymmärtää ihmistieteelliseen tutkimusperinteeseen kuuluvaksi tutkimukseksi.

Ihmistieteellinen tutkimus pitää sisällään laajan tutkimusperinteiden kirjon tulkinnallisen tutkimuksen edustaessa fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen sitoutunutta filosofista traditiota. Yhdysvaltalaisessa laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen tekoon suhtaudutaan filosofisiin perinteisiin sitoutuneita katsantoja laajemmin; filosofisiin lähtökohtiin nojaavat perinteet jätetään huomioimatta korostaen metodeja ja niiden kehittelyä. Pehmeä tutkimus taas hakee joustavaa tutkimusotetta, jota voidaan kutsua myös yhdysvaltalaisen etnografian eurooppalaiseksi tulkinnaksi tai postmodernin tutkimuksen esiasteeksi. Postmoderni tieteenperinne kyseenalaistaa kaikki edellä mainitut perinteet nähdessä ne modernin yhteiskunnan tuotteena; perinteiset tieteenfilosofiset traditiot sekä ajatus metodologisista vaateista ovat menettäneet merkityksensä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 57 – 58.)

Suoranta (1995) jakaa (Tuomen ja Sarajärven 2009, 60 mukaan) edellä esitellyt perinteet puhtasoppineisuuteen perustuvaan fundamentalismiin sekä oppi- ja tyyliuuntia valikoiden yhdistelevään eklektismiin. Tulkinnallisen tutkimuksen katsotaan edustavan hyvin perinteistä tieteen tekemisen tapaa kun taas postmoderniin tieteeseen perustuva tutkimus nähdään toisena ääripäänä. Metodologinen eklektikko pyrkii avaamaan tutkimusongelmaa käytännöllisesti konkreettiseen ratkaisemiseen tarvittavan tiedon kautta. Tällöin metodien taustalla vaikuttavien todellisuuskäsitysten pohtiminen on toisarvoista, sillä tutkijalle metodi liittyy ensisijaisesti sen asemaan suhteessa ratkaistavaan ongelmaan. Erilaisten

tutkimuksellisten lähestymistapojen erojen katsotaan olevan teknisiä, ei maailmankatsomuksellisia. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 60 – 61.) Tähän tutkimukseen raportoitu prosessi tutkimuskysymysten selvittämiseksi vaikuttaa metodologista eklektismia mukailevalta tyyllisuunnalta.

6.2.2 Tapaustutkimus

Tämän tutkimuksen tutkimusorientaatio on tapaustutkimus, jota voidaan luontevasti käyttää opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa pyrittäessä käytännönongelmien kokonaisvaltaiseen tarkasteluun ja kuvaukseen. Tätä on mahdotonta tehdä irrallisena tietystä yksittäisestä tilanteesta tai tapausketjusta. Tapaustutkimuksen kautta opetusta tai muuta toimintaa tietyssä tilanteessa voidaan ymmärtää syvällisemmin kaikkien osallistujien kannalta. Tapaustutkimukselle on mahdotonta esittää yhtenäistä määritelmää ja kirjallisuudessa esitettävät määritelmät ovatkin varsin yleisellä tasolla tehtyjä. (Syrjälä 1994, 11; Cohen, Manion & Morrison 2000, 183; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159.)

Tapaustutkimuksen tarve nousee aina halusta ymmärtää monimutkaisia sosiaalisia ilmiötä. Tapaustutkimus sallii tutkijan säilyttää tosielämän tapahtumien holistisen ja tarkoituksenmukaisen luonteen kuten esimerkiksi yksilöllisen elinkaaren tai pienryhmäkäyttäytymisen (Yin 2009, 4.) Lastentarhanopettajien pedagoginen ajattelu nähdään tässä tutkimuksessa monimutkaisena, omaleimaisena, ainutlaatuisena ja persoonaan sidottuna ilmiönä. Sen vuoksi tapaustutkimus antaa hyvän menetelmällisen lähtökohdan tutkia sitä.

Metsämuurosen (2003, 171) mukaan tapaustutkimus on keskeinen laadullisen metodologian tiedonhankinnan strategia ja hän esittää, että lähes kaikki laadullinen tutkimus on tapaustutkimusta. Kuitenkin tiedonhankintatavat ja tutkimuksen kohde erilaisissa laadullisen tiedonhankinnan strategioissa ilmentävät niiden välisiä eroja. Saarela-Kinnunen ja Eskola (2001, 159) taas esittävät, ettei tapaustutkimus ole synonyymi laadulliselle tutkimukselle, sillä tapaustutkimuksessa käytössä ovat sekä määrällisen että laadullisen tutkimuksen menetelmät.

Tapaustutkimus tapahtuu nykyhetkessä, todellisessa tilanteessa, jota tutkija ei ole keinotekoisesti järjestänyt esimerkiksi kokeelliseksi asetelmaksi. Monissa määrittelyissä

korostetaan lisäksi tapauksen olevan rajallinen kokonaisuus. Laadullinen tapaustutkimus on toisaalta kuvailevaa tutkimusta, toisaalta sen avulla pyritään hakemaan ilmiöille selityksiä. Tapaustutkimus ei kohdistu ainoastaan nykyisyyteen; tutkittavan kohteen ymmärtämiseksi on tarkasteltava myös menneisyyttä. Tapaustutkimus ei tule kyseiseen, mikäli tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan sinänsä ympäristöstään irrotettuna (Syrjälä 1994, 11 – 12.) Tämän tutkimuksen kolmea lastentarhanopettajaa tutkittiin heidän luontaisissa työskentely-ympäristöissään päiväkodeissa. He toimivat lasten kanssa itse suunnittelemiensa toimintojen mukaisesti, eikä heitä irrotettu todellisesta kontekstista pois toimimaan muualla.

Cohen ym. (2000) liittävät tapaustutkimuksen yhteen kasvatustieteellisen tutkimuksen kolmesta laajasta lähestymistavasta. Tämän paradigman mukaisesti tapaustutkimus pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan maailmaa siinä toimivien ihmisten ehdoilla ja sitä voidaan näin ollen kuvata selittäväksi ja subjektiiviseksi. Tapaustutkimus voi osoittaa todeksi syy-seuraussuhteen, mikä onkin yksi sen vahvuuksista (Cohen, Manion & Morrison 2000, 181.) Tapaustutkimuksen avulla tarkastellaan seurauksia todellisen maailman kontekstissa – tässä hetkessä ja tiedostetaan kontekstin vaikutusvaltaisuus sekä syyille että seurauksille. Kontekstit ovat ainutlaatuisia ja dynaamisia. Tapaustutkimus siis tutkii ja raportoi näistä monitahoisista, dynaamisista ja kehittyvistä tapahtumista, ihmisten välisestä vuorovaikutuksellisista tilanteista ja muiden tekijöiden välisestä vuorovaikutuksesta ainutlaatuisina tapauksina (Cohen, Manion & Morrison 2000, 181; Syrjälä 1994, 11.; Anderson 1990, 158.) Tämän tutkimuksen aineistona olleista videoiduista leikki-tilanteista voi havaita päiväkotien elämänpiireissä alle kolmevuotiaiden lasten ryhmissä tapahtuvien leikki-tilanteiden olevan ainutlaatuisia, dynaamisia ja monitahoisia tapahtumia, jotka koostuivat vuorovaikutuksellisista tilanteista.

Kuten aikaisemmin todettiin tapaustutkimusta vaikea määritellä, sillä tapaustutkimustyyppjä on useita erilaisia. Yin (1984) luokittelee kolme erilaista tapaustutkimustyyppiä sen mukaan, mikä lopputulos on: a) tutkiva tapaustutkimus pilottina muille tutkimuksille tai tutkimuskysymyksille, b) kuvaileva, joka tuottaa kerronnallista kuvausta, c) selittävä, joka testaa teorioita. Myös Merriam (1988) esittää samansuuntaisen jaon kolmeen erilaiseen tapaustutkimustyyppiin. Ensimmäisenä on kuvaileva tyyppi, jossa kerronnalle asetetaan painoarvoa. Toisena on tulkitseva tyyppi, jonka kautta voidaan kehittää käsitteellisiä kategorioita induktiivisesti tarkasteltaessa alkuperäisiä olettamuksia.

Kolmantena on arvioiva tyyppi, jonka avulla voidaan selittää ja päätellä. Tämä tutkimus asettuu Yinin (1984) luokittelussa c)-ryhmään, joka selittää ja testaa teorioita, sillä tässä tutkimuksessa pyritään Kansasen (1995) pedagogisen ajattelun tasomallin avulla kuvailemaan, millaista lastentarhanopettajien pedagoginen ajattelu on. Merriamin (1988) jaottelun viimeinen tyyppi, jonka avulla voidaan selittää ja päätellä sopii ilmentämään tätä tutkimusta.

Tapaustutkimuksessa voidaan erottaa kahdentyyppistä havainnointia; osallistuvaa ja ei-osallistuvaa havainnointia. Edellisessä tyypissä havainnoitsija osallistuu toimintaan, jota hän havainnoi; hänestä tulee osa havainnoitavaa ryhmää. Ei-osallistuva havainnoitsija taas on erillään tutkittavan ryhmän toiminnasta ja tietoisesti välttää ryhmään osallistumista. (Cohen, Manion & Morrison 2000, 186 – 187.) Tuomi ja Sarajärvi (2009) nimeävät kvalitatiivisen tutkimuksen yleisimmiksi tiedonkeruumenetelmiksi haastattelun, kyselyn, havainnoinnin sekä erilaisten dokumenttien perusteella kerätyn tiedon. He jakavat havainnoinnin piilohavainnointiin, havainnointiin ilman osallistumista, osallistuvaan havainnointiin sekä osallistavaan havainnointiin. Tutkittavat tietävät osallistuvansa tutkimukseen ja heiltä on saatu havainnointiin lupa. Havainnointi ilman osallistumista jättää tutkijan ja tutkittavien välisen vuorovaikutuksen toisarvoiseksi. Tutkija nähdään tällöin sivusta seuraajana, ulkopuolisena tekijänä, joka voi seurata tilanteita esimerkiksi videolta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71, 81 – 82.) Tutkijana luonnehdin itseäni tässä tutkimuksessa ei-osallistuvaksi havainnoijaksi tai havainnoijaksi ilman osallistumista. Kerätessäni aineistoa keskityin videokameralla kuvaamiseen. Hain tietoisesti itselleni roolin, jossa en voinut olla varsinaisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa.

Luvussa 6.2.1 todettiin laadullisen tutkimuksen prosessinomaisesta luonteesta joitakin asioita. Tutkimusotteena tapaustutkimus kohdistuu myös enemmän prosessiin kuin produktiin. Tutkijaa kiinnostavat tutkittavan antamat merkitykset toiminnoilleen omassa ympäristössään. Saatuja tuloksia voidaan yksilöllistää; niiden kautta on mahdollista pohtia kokemuksiaan ja oppia. Tapaustutkimus on kokonaisvaltainen systemaattinen kuvaus ilmiön laadusta. Konkreettinen, yksityiskohtainen ja elävä todellisuuden lähikuvaaminen ja tulkinta, jossa todellisuutta tarkastellaan holistisesti eri näkökulmista. Tutkimukseen osallistuvien toiminta näyttäytyy ja ääni tulee kuuluviin esitettyinä suorina lainauksina puheesta ja/tai tuotoksista tai kuvina tapahtumista. (Syrjälä 1994, 13.) Tässä tutkimuksessa tutkimuksen informantteina toimineiden kolmen lastentarhanopettajan eli Elinan, Onervan

ja Tuiren äänet tulevat kuuluviin tekstissä olevista suorista lainauksista, joita on poimittu stimulated recall – haastatteluiden litteroinneista.

Metsämuurosen (2003, 170) mukaan tapaustutkimukseen voidaan liittää epistemologinen kysymys: mitä voidaan oppia yhdestä tapauksesta? Cohen ja Manion (1989, 125) toteavat yksittäisen havainnoinnin tarkoituksena olevan syväluotaava ja intensiivinen monimuotoisen ilmiön analysointi. Saarela-Kinnunen ja Eskola (2001, 160) esittävät, että tieteelliseen kritiikkiin vaikuttaa aina asianomaisen tieteenalan kulloinenkin tiedon tarve sekä millaiset koulukunnat tieteenalalla pitävät valtaa. Tapaustutkimuksessa olennaista on tehdä näkyväksi tutkimusprosessi, jolloin tutkimusraportin lukija saa selville, miten tutkimuksen johtopäätöksiin on päädytty ja samalla hän voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Mikään aineisto ei muutu teoriaksi tai yleistyksiksi ilman tulkintaa, joka on aina tutkijan inhimillisen prosessoinnin tulosta.

6.3 Aineistonkeruumenetelmien valinta ja käyttö

Tämän tutkimuksen tutkimusmenetelmäksi valikoitui videohavainnointi ja stimulated recall – haastattelu, sillä opettajan pedagogisen ajattelun tavoittaminen perinteisillä havainnointimenetelmillä ei ole helppoa. Erilaisilla ääneenajattelumenetelmillä on tutkittu suunnittelun aikaista ja opetuksen jälkeistä reflektointia ajattelua, mutta itse opetustapahtuman aikana opettajan omien ajatteluprosessiensa raportointi ei ole mahdollista. (Patrikainen & Toom 2004, 239.)

Videohavainnoinnilla on mahdollista tutkia käyttäytymis- ja vuorovaikutustilanteita, jotka ovat monimuotoisia ja muuttuvat nopeasti, kuten alle kolmevuotiaiden lasten ryhmissä. Lisäksi videohavainnointi antaa mahdollisuuden kerätä sekä auditiivista että visuaalista materiaalia luonnollisessa esiintymisympäristössä. Haasteeksi muodostuu tutkijan asiantuntijuuden ja aktiivisen tarkkailun merkitys havainnoitsijan roolissa, sillä pelkkä havainto itsessään ei välttämättä osoita tutkittavasta ilmiöstä olennaisia asioita. (Patrikainen 2008.) Myös Vienola (2004, 71) toteaa videomateriaalin tuoneen laadulliseen tutkimukseen uudenlaisia mahdollisuuksia varmentaa tutkimustuloksia. Tämä edellyttää kuitenkin sitä, että videon käyttäjä tietää mitä ja miten pitää kuvata. Hän painottaa myös tutkijan asiantuntijaroolia havainnoijana huomauttaen, että aineistonkeruumenetelmänä

videokuvauksen tulisi pohjata tutkimuksen taustateoriaan, joka määrittää, millaisia asioita videohavainnoinnilla on tarkoitus kuvata. Videoitua tutkimuskysymysten kannalta olennaista leikki-tilanteisiin liittyvää aineistoa kertyi tutkimukseen osallistuneiden kolmen lastentarhanopettajan toiminnasta yhteensä noin 135 minuuttia.

Stimulated recall – haastattelussa haastattelu suoritetaan toiminnan jälkeen käyttäen apuna tilanteesta muistuttavaa virikettä. Esimerkiksi tilanteesta tallennettu ääni- tai videonauha voi toimia virikkeenä. Tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajien toiminnasta leikki-tilanteissa videoitu materiaali toimi stimulated recall – haastattelun virikkeenä. Tavoitteena oli saada tutkimushenkilö palauttamaan mieleensä alkuperäinen tilanne samankaltaisena ja ilmentämään verbaalisesti toimintaan liittyviä ajatusprosessejaan. (Patrikainen & Toom 2004, 239.) Haastattelut, joita kertyi kolmelta lastentarhanopettajalta yhteensä noin kaksi tuntia ja neljäkymmentä minuuttia tallennettiin sanelukoneelle litterointia ja siitä seuraavaa analyysivaihetta varten.

Erilaiset metodologiset lähtökohdat voivat toimia stimulated recall – haastattelun määrittelemisessä apuna; stimulated recall – haastattelua käytetäänkin tutkimusten toteutuksessa huomattavan monipuolisesti (Patrikainen & Toom 2004, 240; Lyle 2003, 863.) Yleisimmin menetelmää on kuitenkin käytetty laadullisessa tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitellaan ilmiön kuvaamista ja ymmärtämistä tietyssä kontekstissa huomioiden tutkijan ja tutkittavan subjektiivisuus; stimulated recall – haastattelu omaa samansuuntaisia piirteitä sillä aineistoa kerätessä se pyritään hankkimaan mahdollisimman luonnollisissa olosuhteissa. Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on se, miten yksilö kokee tilanteen. Haastatteluvaiheessa tutkija ja tutkittava muodostavat yhdessä ymmärrystä ilmiöstä, jota tutkitaan. Stimulated recall – menetelmän ollessa haastattelumenetelmä analysoidaan aineisto useimmiten laadullisesti. (Patrikainen & Toom 2004, 240.)

Patrikainen (2008) esittää stimulated recall – haastattelun keinona tavoittaa opettajan ajattelua, sillä pelkällä havainnoinnilla se on mahdotonta. Näin ollen tavoittaakseni opettajan ajatuksen tietyssä hetkessä minun oli saatava lastentarhanopettaja elämään tuo mennyt hetki uudelleen videohavaintomateriaalista poimimieni leikkiepisodeiden kautta. Videohavainnointi ja siihen liittyvä stimulated recall – haastattelu antoivat tutkimukselle monipuolisen menetelmävälineistön, jonka avulla pyrin tavoittamaan tutkittavat asiat

riittävän luotettavasti. Myös Toom (2006, 92) käyttää tutkimuksessaan videoitua aineistoa sekä havainnointimateriaalina että virikkeenä tutkimuksessa stimulated recall – haastattelun avulla haastatelluille opettajille. Vankin peruste hänen tutkimuksessaan käyttää stimulated recall - haastattelua oli tutkittavan ilmiön luonne; hiljainen pedagoginen tietäminen.

Tämä tutkimus pyrkii kuvailemaan millaista lastentarhanopettajan pedagoginen ajattelu on leikki-tilanteissa sekä tarkastelemaan miten lastentarhanopettajat perustelevat omaa toimintaansa leikki-tilanteissa. Tavoittaakseni tutkittavat ilmiöt riittävän monisyisellä tavalla on havainnoinnin ja stimulated recall – haastattelun käyttäminen perusteltua.

6.4 Tutkimuksen toteutus

6.4.1 Tutkimuksen käynnistyminen

Marraskuussa 2008 päädyin siihen lopputulokseen, että riittävän aineiston saamiseksi tutkisin kolmea alle kolmevuotiaiden lasten ryhmässä toimivaa lastentarhanopettajaa. Anoin tutkimuslupaa Lappeenrannan kaupungin Kasvatus- ja opetustoimen varhaiskasvatusjohtajalta helmikuussa 2009 ja tutkimuslupa (liite 1) myönnettiin 2.4.2009.

Tämän jälkeen kartoitin Lappeenrannasta sellaisten päiväkotien johtajat, joiden yksikössä tiesin toimivan alle kolmevuotiaiden lasten ryhmiä ja niissä lastentarhanopettajan. Hain tutkimukseeni tietoisesti lastentarhanopettajan tutkinnon tai kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon suorittaneita lastentarhanopettajia. Sosionomin koulutustaustan omaavat lastentarhanopettajat rajasin tarkoituksella tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Alun perin olen pohtinut tutkimussuunnitelmassani, että alle kolmevuotiaiden ryhmissä työskentelevien lastentarhanopettajien vähäisen määrän sekä kenties kieltäytymisten vuoksi minulla ei ole mahdollisuutta alkaa rajaamaan sitä minkä koulutus- tai työkokemustaustan omaavia lastentarhanopettajia valitsen tutkimukseen mukaan. Tein kuitenkin rajauksen ennen aineiston keruuseen ryhtymistä, sillä sain tutkimukseen kolme lastentarhanopettajan tutkinnon suorittanutta mukaan.

Syy sosionomien rajaamiseen tämän tutkimuksen ulkopuolelle selittyy sosionomin (ammattikorkeakoulututkinto) ja lastentarhanopettajan (kasvatustieteen kandidaatti) koulutusten sisältöjen erilaisuuden vuoksi. Olisi varmasti mielenkiintoista tehdä tutkimus myös siitä asetelmasta, että osa tutkittavista olisi sosionomin koulutuksen käyneitä. Tässä tutkimuksessa sellainen asetelma haluttiin tietoisesti välttää.

Toukokuussa 2009 otin yhteyttä soveltuvien päiväkotien johtajiin puhelimitse. Saatuaani heiltä luvan tutkimukselle otin puhelimitse yhteyttä soveltuviin lastentarhanopettajiin. Selitin heille pääpiirteittäin tutkimukseni aiheen ja toteutustavan. Tutkittavat suostuivat tutkimukseen puhelimitse. Toimitin heille sen jälkeen hyvissä ajoin ennen videointipäivää saatekirjeen (liite 2), jossa tutkimustani on selvitetty selkeämmin ja yksityiskohtaisemmin. Saatekirjeen ohessa oli lisäksi tiivistelmä tutkimussuunnitelmastani (liite 3) sekä ryhmän lasten vanhemmille etukäteen jaettava ja palautettava kuvauslupa-anomus (liite 4).

6.4.2 Tutkimusaineiston kerääminen

Tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajan toiminnan videointia leikki-tilanteissa sekä leikki-tilanteisiin liittyvää stimulated recall – haastattelua apuna käyttäen pyrittiin selvittämään, millaista on lastentarhanopettajien pedagoginen ajattelu. Sovin etukäteen jokaisen lastentarhanopettajan kanssa päivämäärän, jolloin kävin videoimassa aamupäivän toimintaa noin 45 minuutin ajan. Videointi aloitettiin jokaisen tutkittavan lastentarhanopettajan kanssa samaan aikaan klo 8.30, jolloin aamupala oli jo syöty. Kaikki kolme videointia suoritettiin kesäkuussa 2009.

Stimulated recall – haastattelun ajankohta pyrittiin sopimaan enintään kahden päivän päähän videoinnista ja sovittiin heti videointitilanteen jälkeen. Kahden tutkittavan kohdalla onnistuin suorittamaan haastattelun kaksi päivää videoinnin jälkeen, mutta yhden kohdalla etukäteen sovittu haastattelu-aika jouduttiin perumaan ja kesäloman vuoksi haastattelu siirtyi melkein neljän viikkoa eteenpäin. Tämä on varmasti vaikuttanut tutkittavan haastattelussa muisteleminen päätöksentekoihin ja ajattelun mieleen palauttamiseen, sillä stimulated recall – haastattelu tulisi Patrikaisen (2008) mukaan suorittaa mahdollisimman pian videoidun jakson jälkeen, kuitenkin alle kahden vuorokauden kuluessa. Tutkittavilta kerätyn haastatteluaineiston litteroin lokakuussa 2009.

Tammikuussa 2010 päädyin ohjaajani kanssa käydyn keskustelun pohjalta rajaamaan tutkimusaineistosta pois kaiken muun paitsi leikki-tilanteet. Patrikainen (2008) esittää, että videohavainnoinnin yhtenä epäkohtana voi olla aineiston suuri määrä ja sitä kautta olennaisen erottamisen vaikeus epäolennaisesta materiaalista. Kaikkien kolmen lastentarhanopettajan videoaineistoon sisältyi leikki-tilanteita, lasten wc-käynteihin liittyviä tilanteita sekä uloslähtemiseen liittyviä pukemistilanteita. Videointi-tilanteissa en kuitenkaan ollut kuvannut lastentarhanopettajien toimintaa kattavasti kaikissa aamupäivän tilanteissa, vaan olin jättänyt aamupalan syömisen sekä sitä edeltävän toiminnan pois. Näin ollen aamupäivän toiminnasta ei tullut eheää kokonaisuutta, vaan siitä jäi puuttumaan tärkeä perushoidollinen tilanne, jossa lastentarhanopettajan pedagoginen ajattelu olisi myös mahdollisesti voitu tavoittaa. Tästä syystä tutkimuksen jännevöittämiseksi ja ryhdistämiseksi keskitytään ainoastaan leikki-tilanteisiin.

Tuomi ja Sarajärvi (2009) ohjeistavat pohtimaan, haetaanko aineistosta homogeenisyyttä vai heterogeenisyyttä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Lastentarhanopettajan pedagogista ajattelua ja toiminnan perusteluita tutkiessani pyrin tavoittamaan tutkimukseen osallistuvien lastentarhanopettajien ajattelun ja kuvauksen yhteneväisyyttä pedagogiseen ajatteluun liittyvän teorian tiedon valossa ja kuvailemaan, millaista lastentarhanopettajan pedagoginen ajattelu on leikki-tilanteissa.

Lastentarhanopettajilta kysyttiin haastattelutilanteessa (samanaikaisesti he katsoivat omaan toimintaansa videolta) seuraavia kysymyksiä:

1. Kerro, mitä tässä tapahtuu?
2. Miksi näin tapahtuu?
3. Millaiset tavoitteet tilanteessa mielestäsi on?
4. Mihin perustat ratkaisusi?

Kuvattu videomateriaali oli keskustelun keskipisteenä stimulated recall – haastatteluissa. Haastattelutilanteissa lastentarhanopettajille näytettiin tietokoneen välityksellä täsmälleen sama kuvamateriaali, joka heidän toimimisestaan oli aikaisemmin kuvattu. Ennen kuvamateriaalin katsomista jokaista lastentarhanopettajaa ohjeistettiin katsomaan omaa toimintaansa, yrittäen palauttaa mieleen sen, mitä oli ajatellut missäkin tilanteessa kuvaushetkellä ja kertomaan se ääneen. Puolistrukturoidussa haastattelussa

lastentarhanopettajalta kysyttiin (hänen katsoessaan videota omasta toiminnastaan), mitä hän ajatteli tietyssä episodissa ja pyydettiin perustelemaan, miksi hän toimi kuten toimi tietyssä episodissa. Lastentarhanopettajien kertomukset omasta toiminnastaan nauhoitettiin digitaalisella sanelukoneella ja litteroitiin sanatarkasti. Pelkkien haastatteluiden sijaan lastentarhanopettajien pedagogista ajattelua tutkittaessa pyydettiin lastentarhanopettajia kuvailemaan ja muistelemaan omia ajatuksiaan videolta näkyvässä toiminnassaan. Tämä mahdollisti päätelmien tekemisen siitä laajuudesta, jolla pedagoginen ajattelu vaikutti toimintaan.

6.4.3 Tutkijan roolista

Tutkijalla on merkittävä rooli aineiston muotoutumisessa. Haastattelutilanteen vuorovaikutus sekä hankittavan aineiston luonne ja tulkinta ovat kaikki riippuvaisia tutkijasta. (Patrikainen & Toom, 2004, 243.) Grönfors (1982) toteaa, että laadullisiin kenttätutkimusmenetelmiin päätyessään tutkija joutuu aina jollakin lailla osallistumaan tutkittavien toimiin. Tärkeintä on, että tutkija tiedostaa oman aktivointinsa vaikutukset tutkimustuloksiin. (Grönfors, 1982, 81 – 82.) Tutkijana tiedostan rajallisuuteni ja kokemattomuuteni tutkimuksen tekemisessä. Pyrin kuvailemaan tutkimusprosessia ja sen varrella tapahtuneita sekä tutkijasta että muista tekijöistä johtuvia vaikutuksia mahdollisimman avoimesti ja luotettavasti ja suhteuttamaan ne kaikki tutkimustuloksiin.

Patrikainen ja Toom (2004) toteavat, että relevantin aineiston saavuttamiseksi tutkijan täytyy määritellä sekä roolinsa että stimulated recall – haastattelun muoto. Katsomalla videoidut tilanteet läpi, kirjaamalla muistiin yleisesti tilanteiden eri vaiheet ja tutkimuksen kannalta erityiset episodit sekä pohtimalla haastattelukysymyksiä voi tutkija valmistautua haastattelutilanteeseen. Tästä huolimatta haastattelutilanteessa tutkittavaa pyydetään aktiivisesti kertomaan videoidun tilanteen aikaisista omista ajatuksistaan ja perustelemaan toimintaansa, jotta hänen näkökulmansa saadaan esiin. Video on tilanteessa tärkeä virike, mutta tutkijalle on ensisijaisen tärkeää pitää mielessään johtoajatus tutkimuksessaan sekä yrittää etsiä olennaisia, suunniteltuja ja tilanteessa muotoutuvia täsmentäviä kysymyksiä. Voidaan sanoa, että haastattelutilanne muistuttaa keskustelua, jossa tutkija pyrkii aktiivisesti kuuntelemaan tutkittavaa sekä esittämään kysymyksiä niin että suhtautuu tutkittavan näkemyksiin avoimesti. (Patrikainen & Toom 2004, 245.)

Valmistauduin haastatteluihin etukäteen katsomalla haastatteluvuorossa olevasta lastentarhanopettajasta kuvaamani videoaineiston läpi kokonaan, vaikka myöhemmin rajasinkin tutkimukseni koskemaan ainoastaan leikki-tilanteita. Kirjoitin näkemästäni videoaineistosta muistiinpanoja ja kysymyksiä muistini tueksi ja esitettäväksi haastattelutilanteessa. Juuri ennen haastattelua kertosin edellä mainitut yleensä edellisenä päivänä tekemäni muistiinpanot sekä kerroin haastateltavalle ennen videonkatselun aloittamista, mitä toivon haastateltavalta siinä tilanteessa. Haastattelun edetessä esikoin hänelle samat kysymykset yhä uudelleen ja uudelleen varmistaakseni sen, että haastateltava pysyy aiheessa, jota tutkin, eikä ala pelkästään kuvailemaan tapahtumia videon perusteella.

6.5 Tutkimuksen informantit ja tutkimusaineisto

Keväällä 2009 Lappeenrannassa oli 21 kunnallista päiväkotia ja niissä yhteensä 25 alle kolmevuotiaiden lasten ryhmää. Osa näistä päiväkodeista on laajennettua hoitoa tai vuorohoitoa osittain tai kokonaan tarjoavia päiväkoteja. Perusröhmärakenne Lappeenrannan kunnallisissa päiväkodeissa alle kolmevuotiaiden lasten ryhmissä on pyritty muodostamaan niin, että alle kolmevuotiaiden lasten ryhmissä työskentelee yksi lastentarhanopettaja ja kaksi lastenhoitajaa. Kuitenkin keväällä 2009 alle kolmevuotiaiden ryhmissä työskenteli yhteensä 23 lastentarhanopettajaa.

Lastentarhanopettajia ei ole ollut riittävästi saatavilla, joten sen vuoksi kaikissa alle kolmevuotiaiden lasten ryhmissä ei sellaista ollut tutkimuksen suorittamisen aikaan. Selvitin nämä ryhmät soittamalla päiväkotien johtajille, jotka vahvistivat oman päiväkotinsa osalta tämän tiedon ja siten pois sulkeutuivat tutkimuksesta.

Tutkimukseen valikoitui 23:n alle kolmevuotiaiden ryhmien mahdollisesta lastentarhanopettajan joukosta kolme lastentarhanopettajaa. Iältään he olivat 45–51 -vuotiaita ja he kaikki ovat suorittaneet yliopistollisen lastentarhanopettajan tutkinnon. Tutkintonsa he ovat suorittaneet vuosien 1978–1987 välisenä aikana. Alla olevassa taulukossa on esitetty tutkittavista sekä heidän lapsiryhmistään kerättyjä, tutkimukselle olennaisia tietoja. Tälle tutkimukselle olennaisimmat videomateriaalista poimitut leikkiepisodit on merkitty kestoaltaan jokaisen lastentarhanopettajan kohdalle.

Leikkiepisodien pituudet vaihtelevat tutkittavasta riippuen välillä 30 - 60 minuuttia. Myös sr – haastatteluiden kestot ja niistä saatujen litteroitujen tekstiaineistojen sivumäärät on esitetty taulukossa.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat ja aineisto

<p>Elina ”assistentti” 46 vuotta Lto v. 1985</p> <p>lapset videotilanteessa: 3 lasta, ikäjakauma kuukausittain ilmaistussa iässä: 22kk, 24 kk, 42 kk ryhmässä lapsia yhteensä: 14 kaikkien ryhmän lasten ikäjakauma 18–53 kk videoidun leikkiepisodin pituus noin 30 minuuttia sr-haastattelun pituus noin 33 minuuttia ja litteroituna yhteensä 4 sivua</p>
<p>Onerva ”kanssaleikkijä” 45 vuotta Lto v. 1987</p> <p>lapset videotilanteessa: 6 lasta, ikäjakauma kuukausittain ilmaistussa iässä: 20 kk, 23 kk, 24 kk, 35 kk, 36 kk, 37 kk ryhmässä lapsia yhteensä: 13 kaikkien ryhmän lasten ikäjakauma: 15–37 kk videoidun leikkiepisodin pituus noin 60 minuuttia sr-haastattelun pituus noin 64 minuuttia ja litteroituna yhteensä 11 sivua</p>
<p>Tuire ”etukäteen suunnittelija” 51 vuotta Lto v. 1978</p> <p>lapset videotilanteessa: 8 lasta, ikäjakauma kuukausittain ilmaistussa iässä: 18 kk, 18 kk, 21 kk, 25 kk, 32 kk, 34 kk, 35 kk, 36 kk ryhmässä lapsia yhteensä: 13 kaikkien ryhmän lasten ikäjakauma: 18–36 kk videoidun leikkiepisodin pituus n. 45 minuuttia sr-haastattelun pituus noin 64 minuuttia ja litteroituna yhteensä 10 sivua</p>

6.6 Tutkimusaineiston analyysi

6.6.1 Opetustapahtuman eli toiminnan pedagoginen merkitys

Aineiston sisällönanalyysin prosessi on tässä tutkimuksessa muodostettu teorialähtöisesti eli deduktiivisesti. Aineiston analyysin luokittelu perustuu aikaisemmin esiteltyyn viitekehykseen eli teoriaan, joka tässä tutkimuksessa on Kansasen (1996) pedagogisen ajattelun tasomalli. Analyysirunko oli strukturoitu. Aineistosta kerättiin vain niitä asioita, jotka sopivat analyysirunkoon. Tutkimuksessa testattiin aikaisempaa teoriaa uudessa kontekstissa (Patton 1990; Marshall & Rosman 1995; Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001 Tuomen & Sarajärven 2009, 113 mukaan).

Kansanen (2000) kritisoi opetustapahtuman tutkimuksen siirtyneen kauas sen aiemmista esikuvista, Peter Petersenin pedagogisesta tosiseikkatutkimuksesta (pädagogische Tatsachenforschung) sekä yhdysvaltalaisen John Deweyn laboratoriokoulusta. Tästä seuraa, että tutkimus ei enää toteudu omassa kontekstissaan ja sitä tarkastellaan ilman sen pedagogista merkitystä. Pedagoginen merkitys muodostuu toiminnan eli opetustapahtuman kuulumisesta päiväkodin kontekstiin. Toiminta päiväkodissa noudattaa tiettyä opetussuunnitelmaa tähdäten opetussuunnitelman tavoitteisiin. Näin ollen toiminta organisoituu pedagogisen merkityksen näkökulmasta. Tällöin konteksti pitää sisällään opettajan ja hänen ryhmässään olevat lapset moninaisine tavoitteineen, joiden tulisi olla yhdensuuntaisia opetussuunnitelman tavoitteiden kanssa. (Kansanen 2000, 17 – 18.) Tähän kritiikkiin perustaen otin analyysivaiheeseen mukaan tutkimukseeni osallistuneiden kolmen lastentarhanopettajan käyttämät varhaiskasvatussuunnitelmat, joiden rakennetta kuvailen seuraavaksi.

6.6.2 Lappeenrannan varhaiskasvatussuunnitelman vuosisuunnitelman runko analyysin apuna

Lappeenrannassa on ollut vuodesta 2005 käytössä yhtenäinen ja kaikille samanlainen varhaiskasvatuksen vuosisuunnitelmarunko, jota kaikki päiväkodit käyttävät syksyisin laatiessaan tavoitteet tulevaa toimintakautta varten. Vuosisuunnitelmarunkoon on kirjattu kunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteet, joita päiväkodeittain täsmennetään ja tarkennetaan omaan toimintaan sopivaksi. Kahden tutkimukseen osallistuneen lastentarhanopettajan päiväkodissa oli laadittu alle kolmevuotiaille omat tavoitteet ja kolmannessa päiväkodissa tavoitteet oli kirjattu samaan asiakirjaan käsittäen kaikki ikäryhmät. Ainoastaan joitakin tavoitteita oli erikseen mainittu alle kolmevuotiaiden ryhmän tavoitteiksi. Lapsiryhmistä vastaavat lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat laativat siis uutta toimintakautta aloittaessaan tavoitteet varhaiskasvatussuunnitelman vuosisuunnitelmarunkoon. Näin ollen jokaisessa päiväkodissa tavoitteet täsmentyvät kunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman antamasta kehyksestä yksittäisempiin ja tarkempiin tavoitteisiin.

Lappeenrannan varhaiskasvatuksen vuosisuunnitelmarunko mukailee valtakunnallisen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) jäsenystä, jossa lapselle ominaisiksi tavoiksi toimia on nimetty neljä erilaista toiminnan muotoa: leikkiminen, liikkuminen,

taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen sekä tutkiminen. Näiden neljän lisäksi Lappeenrannan varhaiskasvatuksen vuosisuunnitelmarungossa on lapselle ominaisena tapana toimia Kieli ja kommunikaatio -osio.

Jokainen edellä mainittu toiminnan muoto on Lappeenrannan mallissa jaettu kolmeen osaan. Ensimmäisessä osassa kuvaillaan mitä ja miten lapsi päiväkodissa kyseessä olevaa toimintaa eli leikkimistä, liikkumista, taiteellista kokemista ja ilmaisemista, tutkimista tai kieltä ja kommunikaatiota tekee tai käyttää. Myös lasten omia näkemyksiä pyydetään liittämään tähän. Toisessa osassa kuvaillaan, millainen lasten toimintaympäristö päiväkodissa on suhteessa kyseessä olevaan toimintaan ja miten sitä muokataan mahdollistamaan kyseessä olevaa toimintaa. Kolmannessa osassa kuvaillaan, miten kasvattajayhteisö pyrkii toimimaan, jotta lasten kyseessä oleva toiminta kehittyy eli asetetaan tavoitteet.

Havainnollistaakseni edellä selitettyä on kuviossa 3 esitetty sivu ”Lapselle ominainen tapa toimia Leikkiminen” Lappeenrannan varhaiskasvatus- ja vuosisuunnitelmarungosta toimintakaudella 2008–2009.

L a p s e l l e	o m i n a i n e n	t a p a	t o i m i a
Leikkiminen			
Mitä ja miten lapset leikkivät päiväkodissa/perhepäivähoidossa? Myös lasten omat näkemykset.			
(Teksti tulee näihin laatikoihin)			
Varhaiskasvatusympäristö			
Millainen lastemme leikkiympäristö on ja miten sitä muokataan mahdollistamaan lasten leikkiä?			
Kasvattajayhteisön toiminta			
Miten toimimme, jotta lasten leikki kehittyy? (Tavoitteet)			

Kuvio 3. Lapselle ominainen tapa toimia Leikkiminen Lappeenrannan varhaiskasvatuksen vuosisuunnitelma toimintakaudelle 2008–2009 mukaan.

Edellä esiteltyjä tutkimukseeni osallistuneiden lastentarhanopettajien päiväkodeissa käytettyjä varhaiskasvatuksen vuosisuunnitelmia, tarkemmin sanottuna Leikkiminen sekä Kieli ja kommunikaatio –osioita apuna käyttäen laadin heiltä kerätystä ja litteroidusta aineistosta kategorioita havainnollistamaan pedagogista ajattelua ja toiminnan kuvaamista.

6.6 Kategorioiden muodostuminen

Analysoin kaikkien kolmen haastattelun litteroinnit tarkastellen aineistoa lähtien siitä näkökulmasta, mitä lastentarhanopettaja oli haastattelutilanteessa ääneen kertonut ajatelleensa kussakin tilanteessa kuvaushetkellä sekä, miten hän lisäksi perusteli tekemistään. Luin kaikki litteroinnit moneen kertaan ja vasta loppuvaiheessa aloin järjestelemään tekstiä Lappeenrannan vuosisuunnitelmarungon mukaisesti. Leikkiminen sekä Kieli ja kommunikaatio –osiot valikoituivat analyysissä pääkategorioiksi sillä perusteella, että tutkimus keskittyy leikki-tilanteisiin, joissa vuorovaikutus on kielen ja kommunikaation näkökulmasta olennaista. Molemmissa osioissa vuosisuunnitelmarungossa on kolme tasoa, jotka muodostavat osion kokonaisuuden. Ensimmäiseen tasoon on kuvattu, mitä ja miten lapset leikkivät/puhuvat ja keskustelevat päiväkodissa. Näistä saatiin kategoriat 1 ja 4. Toiseen tasoon on kuvattu varhaiskasvatusympäristö; millainen on leikkiympäristö ja miten sitä muokataan mahdollistamaan lasten leikkiä/miten toimintaympäristö edistää lasten kielellistä kehitystä. Näistä muotoutuivat kategoriat 2 ja 5. Kolmas taso muodostaa kasvattajayhteisön toiminnan, jossa kuvataan miten toimitaan, jotta lasten leikki kehittyy (tavoitteet) sekä miten puhutaan ja keskustellaan edistämällä lasten kielellistä kehitystä. Näistä saatiin kategoriat 3 ja 6.

Kaikki kolme päiväkotia olivat kirjanneet molempien osioiden (leikkiminen & kieli ja kommunikaatio) jokaisen kolmen päätason alle omia toimenpiteitään avaamaan kyseistä tasoa. Toimenpiteitä ja tavoitteita oli kirjattu vapaavalintainen määrä jokaiseen kohtaan. Näihin kirjattuihin toimenpiteisiin ja tavoitteisiin hain stimulated recall – haastattelujen litteroidusta aineistosta soveltuvia kuvauksia. Olen vuosisuunnitelmien anonymiteetin säilyttämiseksi koonnut niihin kirjatut asiat yleisemmässä muodossa ja ne on esitetty kuvioissa 4, 5 ja 6. Edellä esitettyjen toimenpiteiden jälkeen esittelen saadut tulokset kaikkien kolmen lastentarhanopettajan osalta.

7 TULOKSET

Tässä luvussa pyrin kuvailemaan lastentarhanopettajien pedagogista ajattelua sekä selvittämään, miten lastentarhanopettajat perustelevat toimintaansa tutkimuskysymyksissä esitellyistä lähtökohdista. Luvussa 7.1 tarkastelen alle kolmevuotiaiden ryhmissä toimivien lastentarhanopettajien pedagogista ajattelua analyysivaiheessa mukaan tullutta Lappeenrannan varhaiskasvatussuunnitelman vuosisuunnitelmarunkoa apuna käyttäen. Olen kvantifioinut tutkittavien puheesta maininnat, jotka liittyvät heidän päiväkotinsa vuosisuunnitelmissa oleviin toimenpide- ja tavoitesuunnitelmiin. Ne esittelen jokaisen lastentarhanopettajan kohdalla erikseen. Luvussa 7.2 pyrin kuvaamaan toisen tutkimuskysymyksen tuloksia. Tavoitteena toisessa tutkimuskysymyksessä on tavoitteena selvittää, miten alle kolmevuotiaiden ryhmissä toimivat lastentarhanopettajat perustelevat toimintaansa leikki-tilanteissa. Litteroitujen stimulated recall – haastattelujen ja niistä otettujen suorien lainausten lisäksi olen käyttänyt tulosten kuvailussa apuna nauhoittamaani videomateriaalia leikki-tilanteista sekä stimulated recall – haastatteluihin valmistautuessani tekemiäni muistiinpanoja.

7.1 Alle kolmevuotiaiden ryhmässä toimivien lastentarhanopettajien pedagogisen ajattelun kuvaus

7.1.1 Elina

Elinan ryhmässä lapset olivat videolla kuvatussa leikki-tilanteessa ikäjakaumaltaan 20–42 kk. Kuvaustilanteen aikana lapsia oli paikalla kolme. Kyseisessä ikäjakaumassa merkityksellisiä asioita ikäkausididaktisesta näkökulmasta tarkasteltuna ovat Langstonin ja Abbottin (2007, 11) mukaan lisääntyvän itsenäisyyden sekä ilmeisen mielihyvän ilmaiseminen liikkumisen, kommunikoinnin ja leikin avulla oppimisen kautta. Lisäksi lapsen kyky liikkua, puhua ja kuvitella on ilmeisempää ja hän ilmentää lisääntyvää varmuutta suhteessa itseensä sekä vuorovaikutussuhteiden luomiseen.

Elinan oma ajattelun ja toiminnan kuvaus sekä perustelut asettuivat edellisessä luvussa selvitettyihin kategorioihin kuviossa 4 esitetyllä tavalla. Kuviossa 4 nähdään stimulated recall – haastattelussa Elinan oman ajattelun ja toiminnan kuvauksen asettuvan

leikkitilanteessa pääasiassa vuosisuunnitelman leikkiminen -kategoriaan kirjattujen toimenpiteiden ja tavoitteiden kuvaukseen. Haastattelussa hän mainitsee leikkimiseen liittyviä toimenpiteitä sekä kasvattajayhteisön tavoitteita leikille yhteensä 29 kertaa.

Yhdeksi tavoitteeksi leikille Elinan päiväkodin vuosisuunnitelmaan on kirjattu leikin haasteisiin vastaaminen. Hän kuvailee toiminnassaan tavoitteen toteutumista muun muassa seuraavalla tavalla:

Elina: --- yritän kuunnella mitä hää toivoo ja lähtee siihe mukaa et miul ei oo tässä visiota mite tää leikki lähtee kehittymää, mie yritän kuunnella sitä mitä hyö toivoo ... (Elina 3a1)

Perusturvallisuuden luominen on myös yksi toimenpide kirjattuna vuosisuunnitelmaan. Elinan puheessa se ilmenee seuraavanlaisesti hänen pohtiessaan syytä sille, miksi hän halusi huomioida yhtä lasta muita enemmän:

Elina: ---lapsi on ollut tosi levoton, tosi huolissaan ja surullinen ja mie jotenki koitan olla hänen saatavillaan ehkä enemmän sen takia. (Elina 1a2)

Varhaiskasvatusympäristöstä Elina ei mainitse kertaakaan. Kaikki tavoitteet, jotka leikille on heidän päiväkotinsa vuosisuunnitelmaan kirjattu esiintyvät Elinan puheessa hänen kuvatessaan omaa toimintaansa ja ajatteluaan.

Kieli ja kommunikaatio –osioon kirjatut asiat jäävät Elinan kuvauksessa suhteessa leikkiminen –osioon vähäisemmäksi. Elina mainitsee kyseisen kategorian asioita stimulated recall – haastattelussa yhteensä neljä kertaa. Vuosisuunnitelmaan kirjattua toimenpidettä aikuisen toimimisesta lasten sanattomien viestin sanallistajana Elina kuvailee näin:

Elina: --- ehkä sitä tosissaan vähä rikastuttaa, tulee sitä sanallistamista nii ja jotenkii saaha kaikkia osalliseksi siihe leikkii ... mie annan näitä uusia sanoja ja kerron mitä ne on, et ei syödä tätä ja tätä vaan syyää perunaa ja kastiketta ja porkkanaraastetta. Et sitä nimeämistä tulee paljon ja puhunha mie siinä aika paljon. (Elina 4a1)

Kategoriat	Vuosisuunnitelmassa kuvatut toimenpiteet ja tavoitteet	mainintojen määrä kappaleina
1 . L e i k k i m i n e n		
a) Mitä leikkiminen on? Mitä ja miten lapset leikkivät?	perusturvallisuus, tutustuminen tavaroihin ja leikkivälineisiin, tutkiminen, aikuinen leikkikaverina, aikuisen läsnäolo ja sitoutuneisuus	11
b)Varhaiskasvatusympäristö	leikkivälineiden saatavuus, leikkien poiskorjaaminen, riittävästi leikkivälineitä	0
c) Kasvattajayhteisön tavoitteet	pitkäkestoisen leikin mahdollistaminen, aikuisen havainnointi, leikin ohjaaminen, leikkiympäristön rakentaminen, pienryhmässä toimiminen	18
2. Kieli ja kommunikaatio		
a) Miten lapset puhuvat ja kommunikoivat?	aikuinen sanallistaa lasten sanattomia viestejä, aikuinen lasten tasolla jolloin lapset viestivät runsaammin	3
b) Varhaiskasvatusympäristö	aikuisen malli vuorovaikutukselle, pienryhmätoiminta	0
c) Kasvattajayhteisön tavoitteet	aikuisen malli puheessa, lasten tasolle fyysisesti, katsekontakti, temperamenttierot	1

Kuvio 4. Elinan oma ajattelun ja toiminnan kuvaus ja perustelut vuosisuunnitelman kategorioihin asettuneena.

7.1.2 Onerva

Onervan ryhmässä lapset olivat kuvaustilanteessa ikäjakaumaltaan 20–37 kk. Lasten määrä kuvaustilanteen aikana vaihteli yhden ja kuuden välillä siitä syystä, että eri huoneiden ovet olivat auki ja lapset saivat vapaasti liikkua eri huoneiden välillä. Ikäkausididaktisesti tarkasteltuna he asettuvat samaan vaiheeseen kuin Elinan ryhmän lapset.

Kuviossa 5 on esitetty, miten Onervan oma ajattelun sekä toiminnan kuvaus ja perustelut asettuivat vuosisuunnitelmasta laadittuihin kategorioihin. Kuten Elinalla myös Onervalla stimulated recall – haastattelussa painottuu leikkiminen –osioon kirjatut toimenpiteet ja tavoitteet leikille. Onerva kuvailee vuorovaikutusta lapsen ja aikuisen välillä näin:

Onerva: toshan on toi vuorovaikutustilanne mis Maija kattoo ... myö keskustellaa, vaik ei myö ehkä ymmärretä aina koko ajan toisiamme. Mie en ymmärrä varmaan ehkä mitä Maija yrittää miulle sanoo, et en mie tiä ymmärtääks hääkään mitä

mie yritän hälle sanoo, mut siin annetaa ohjetta, tulee käsitteitä ... omatoimisuutta myöski. (Onerva 1a1)

Yhtenä vuosisuunnitelmaan kirjattuna leikkiminen –osion tavoitteena on aikuisen tuki leikin vuorovaikutuksessa. Se tulee myös esiin Onervan puheesta:

Onerva: --- vahvistetaa niit oikeita tapoja ja harjotellaa sitä miten toisten kanssa toimintaan, et siinä mielessä hyvinki niiku tietoista toimintaa. (Onerva 3b1)

Kasvattajien leikkimyönteistä asennetta Onerva kuvailee lapsesta lähtevän kiinnostuksen kautta hänen käydessään vauvaleikkiin Maijan kanssa:

Anu: Minkä takii sie otit nää nukkeleikit? Mihi sie perustat tän?

Onerva: Mie en ottanu. Maija otti. Mie en ottanu, mie tulin vaa mukaa. Tää oli täysin Maijan valitsema, et tää on todellaki hänen lempileikkinsä. (Onerva 3c1)

Kieli ja kommunikaatio –osion tavoitteista aikuisesta kuuntelijana Onerva mainitsee yhden kerran, kun Pekka tuli kertomaan Onervalle jotakin asiaa:

Onerva: --- mut ehkä se oli hänelle sit aika tärkeä, et hää sai tulla kertomaa sen. Et tässä just sen näkee että Pekkaki on kolmevuotias. Asiaa on ja niiku ymmärrystä asioista, mutta ku hänenki toi puheensa on niiku huonoa ... kyl siin joutuu olee salapoliisi oikee, et mitä hää oikeesti niiku yrittää selittää. Ymmärrätkö sie oikein, tuleeko lapsi ymmäretyksi asiassa ... ja sit samaaha sitä mieltii lasten kanssa kenellä ei ole kieltä, että millä lapsi saa ittensä ilmaistuksi. Se on haasteellista. (Onerva 6a1)

Kategoriat	Vuosisuunnitelmassa kuvatut toimenpiteet ja tavoitteet	mainintojen määrä kappaleina
1 . L e i k k i m i n e n		
a) Mitä leikkiminen on? Mitä ja miten lapset leikkivät?	vuorovaikutus lasten ja aikuisten välillä, omia leikkipaikkoja hakien, kokemukset ja nähdyt asiat välittyvät leikkien kautta	12
b)Varhaiskasvatusympäristö	leikkivälineiden saatavuus ja hankinta lasten mielenkiinnon mukaan, kaikkien tilojen hyödyntäminen, ulkona leikkiminen	1
c) Kasvattajayhteisön tavoitteet	leikkiajan ja –rauhan mahdollistaminen, aikuisen tuki leikin vuorovaikutuksessa, kasvattajien leikkimyönteinen asenne	10
2. Kieli ja kommunikaatio		
a) Miten lapset puhuvat ja kommunikoivat?	lasten puhe on äänekästä, hiljaista, samanaikaista, voi olla myös ele- tai kehonkieltä, itkua tai äänteitä	0
b) Varhaiskasvatusympäristö	ympäristön rauhallisuus ja kuvittaminen, konkretia keskustelun tukena	0
c) Kasvattajayhteisön tavoitteet	aikuinen ajan antajana, kuuntelijana, mallina ja ohjaajana	1

Kuvio 5. Onervan oma ajattelun ja toiminnan kuvaus ja perustelut vuosisuunnitelman kategorioihin asettuneena.

7.1.3 Tuire

Tuiren ryhmässä lapset olivat kuvaustilanteessa ikäjakaumaltaan 18–36 kk. Lapsia oli kuvaustilanteessa yhteensä kahdeksan. Ikäkausididaktisesti tarkasteltuna he asettuvat samaan vaiheeseen kuin Elinan ja Onervan ryhmien lapset. Tuiren oma ajattelun sekä toiminnan kuvaus ja perustelut asettuivat vuosisuunnitelmasta laadittuihin kategorioihin kuviossa 6 esitetyllä tavalla. Tuiren stimulated recall – haastattelu paljastaa, että hänen kuvailussaan kaikkiin kategorioihin tulee poikkeuksellisesti Elinaan ja Onervaan verrattuna mainintakertoja vähintään yksi jokaiseen. Myös Tuirella leikkiminen –osiossa mainitut toimenpiteet ja tavoitteet painottuvat enemmän kuin kieli- ja kommunikaatio –osio.

Lasten leikkimisen Tuire kuvailee ilmentävän lasten tekemiä havaintoja ympäröivästä maailmasta seuraavanlaisesti:

Tuire: --- näistä tän ikäsistäki lapsista huomaa, että he leikkii niitä asioita, niiku voi kotonakii tapahtua tai siinä omassa ympäristössä ... et mite joku oma äiti tekee tai isä tai mummo ... (Tuire 1b2)

Lasten omien ideoiden toteutumiseen kotileikissä Tuire uskoo siitä huolimatta, että lapset vaihtuvat leikkipistessä.

Tuire: --- on täs kuitekii niiku jotaki juontakii niiku tässä asiassa että ... et kuitenkii ollaa jo tossa pöydänsä ääressä ja vaikka siinä niiku vähä porukka vaihtuuki, mutta kuitenkii että hyö tietää mitä siinä on niiku tapahtumassa. (Tuire 1b1)

Varhaiskasvatusympäristöä pitkäkestoisen leikin mahdollistajana Tuire on pyrkinyt huomioimaan etukäteen. Hän kertoo kuvausta edeltävänä päivänä tekemistään toimista:

Tuire: --- mie kävin vähä sillo sunnuntaina laittamassa ku koska meillä oli niiku aika paljo menny rikkiki noita eri huonekalujaki... (Tuire 2b1)

Turvallisuus on yksi kasvattajayhteisölle asetetuista tavoitteista leikkiminen –osiossa. Tuiren puheessa se esiintyy useamman kerran muun muassa seuraavasti:

Tuire: No se sitte jäi kyllä iha sitte se vauvan hoitaminen jäi kyllä iha siinä, ku miun pitki jo sit ruveta kattoo jo tänne vähä niiku kauemmaksii, et mite et ei oo niiku koht jonkuu varpaat tuossa keinun jalaksien alla tai sitte jotain muuta. (Tuire 3c1)

Vuosisuunnitelmaan kirjattu tavoite aikuisen mukanaolosta leikeissä ilmenee Tuiren puheessa reflektiivisesti:

Tuire: --- miusta täällä pienillä joutuu enemmän itekki osallistumaan, että se leikki onnistuis et et se ei voi olla pelkästää iha sitä havainnointia ... et tuotani se äkkiä nimittäin hajoaa se leikki jos sie ite lähet siitä pois. (Tuire 3e1)

Kieli ja kommunikaatio –osiossa lapsesta keskustelijana kirjan lukemisen yhteydessä Tuire kertoo näin:

Tuire: --- tuota he haluaa niiku keskustella niist kuvista ja kertoo niitä omia kommentteja. (Tuire 4d1)

Kieli ja kommunikaatio –osiossa varhaiskasvatusympäristöä lapsen kielen kehityksen tukijana Tuire kuvailee kirjan lukemisen kautta seuraavasti:

Tuire: --- ja sitte hurjan tärkeätä just tän Tommin takia että tota käydään noita värejä läpi, koska hää on niin kiinnostunu ollu nyt keväällä niistä. Et hän haluaa ja hän tuntee hurjan hyvi jo suomeksii jo eri värit. (Tuire 5c1)

Kasvattajayhteisölle asetetuista tavoitteista kieli ja kommunikaatio –osiossa Tuire mainitsee kaksi kertaa. Hän kertoo aikuisen selkeästä ja monipuolisesta kielenkäytöstä tavoitteena kotileikissä.

Anu: Mitä tälläses tilantees voi olla muuta tavotetta kun ... voiks täs olla mitää muuta kun se, et koti ... et harjotellaa niit kotileikin tai vauvaleikin asioita?

Tuire: No ehkä tässäki just niiku, et tämmöne niiku sosiaalisuus. Et ei mennä niiku kaverin kädestä ottamaan ja tosiaan varmaan sit niiku tää kieli. Et et kyllä niiku tietenki tulee murteellaki puhuttua, mut yrittää puhua niiku aika selkeesti etenki just näitten mein venäjänkielisten kanssa, että et käyttää sitä kirjakieltä kyllä ... (Tuire 6b1)

Kategoriat	Vuosisuunnitelmassa kuvatut toimenpiteet ja tavoitteet	mainintojen määrä kappaleina
1. Leikkiminen	lapset leikkivät erilaisia leikkejä ja saavat valita ja suunnitella leikkejä itse toteuttaen omia ideoitaan	5
a) Mitä leikkiminen on? Mitä ja miten lapset leikkivät?		
b) Varhaiskasvatusympäristö	tilojen monipuolinen käyttö, leikkivälineiden riittävyys, pitkäkestoisen leikin mahdollistaminen, tilojen viihtyisyys	1
c) Kasvattajayhteisön tavoitteet	leikkimahdollisuuksien järjestäminen, leikkiprojektien kehkeytyvyys, aikuisen arvostus leikkiä kohtaan, leikkirauha ja turvallisuus, orientaatioiden käyttö leikeissä, aikuisen mukanaolo leikeissä	8
2. Kieli ja kommunikaatio	lasten mahdollisuus puhua ja tulla kuulluksi, puheen arvokkuus, lapsen ilmaisun kokonaisvaltaisuus, lapsi kuuntelijana, keskustelijana, nimeäjänä	1
a) Miten lapset puhuvat ja kommunikoivat?		
b) Varhaiskasvatusympäristö	kuvitus, pelit, kirjat, kirjoitettu teksti	1
c) Kasvattajayhteisön tavoitteet	aikuinen kannustaa puheen tuottamiseen ja kommunikointiin, aikuisen selkeä ja monipuolinen kielenkäyttö, sanoilla leikittely	2

Kuvio 6. Tuiren oma ajattelun ja toiminnan kuvaus ja perustelut vuosisuunnitelman kategorioihin asettuneena.

7.2 Lastentarhanopettajien perustelut toiminnoilleen leikki tilanteissa

7.2.1 Elinan leikkiaineiston kuvaus

Elinan toiminnasta videoitu leikkiaineisto kesti noin puoli tuntia. Leikille oli varattu kaksi huonetta, joiden välillä lapset pystyivät vapaasti kulkemaan. Elina oli ainut aikuinen leikki tilanteessa ja ovet muihin huoneisiin olivat kiinni. Hänen lisäksi huoneessa oli koko videointitilanteen ajan samat kolme lasta: sisarukset Tommi ja Sari sekä Juuso. Ensimmäisen leikkiepisodin alkaessa Elina istuu polvillaan lattialla lasten kanssa. Leikkiaineistossa on kolme erillistä episodtia; roolivaateleikki, juhlat sekä hernepussileikki. Näiden kolmen erillisen episodin kuvailussa käytän sekä omia videolta tekemiäni havaintoja että pyrin lisäämään luotettavuutta Elinan oman kuvailun kautta suorilla lainauksilla litterointiaineistosta.

Roolivaateleikki

Leikkiepisodin alkua Elina kuvailee lasten valinnanvapaudella siten, että lapset voivat valita huoneen erilaisista asioista sen mitä haluavat käydä leikkimään.

Elina: Alotetaan elikkä tää leikki tapahtuu meidän yhdistetyssä nukkarissa ja tää on tota ni ... myö nukuttaa tässä ja myö leikitää tässä ja lauletaa ja jumpataa. Tää on sellane ja tääl on erilaisia asioita, mitä lapset voi valita. (Elina rivit 1-3)

Seuraavaksi videolla lapset ottavat esiin roolileikkivaatteet ja käyvät etsimään sieltä itselleen sopivaa puettavaa. Yksi lapsista ehdottaa juhliin menemistä. Elinakin pukeutuu juhlia varten roolivaatelaatikosta löytämäänsä hameeseen. Tässä vaiheessa Elina perustelee toimintaansa siten, että hän yrittää kuunnella, mitä lapsi toivoo ja pyrkii lähtemään lapsen toiveeseen mukaan. Elina toteaa, ettei hänellä ole tilanteessa visiota siitä miten leikki lähtee kehittymään, vaan siinä mennään lasten ehdoilla. Tavoitteita roolivaateleikille Elina on asettanut seuraavalla tavalla:

Anu: Mitä sie ajattelisit ylipäättänsä näis tälläis hömpsöttelyleikeis, ni mitä ne on ne tavotteet, mitkä sie oot asettanu siihe leikkii?

Elina: No tietyst siin on iha se semmone yhteisölline ajatus, et myö voitais yhdessä keksiä sitä asiaa. Ei välttämättä mmm ... siin voi olla jos siin on isompia lapsia ni se se voi olla et se lähtee viemää sitä eteenpäin. Jos Tommilla olis tässä ollu mukana isompia, jotka ois voinu lähtee sillä tavalla ideoimaa hänen kanssaan ni se

varmaan ois joutunu eri tavalla, et nyt miusta tuntuu et pienimmät seuraa mitä Tommi tekee ja lähtee siihe mukaa. Mie koitan nyt pysyä pikkusen mukana. (Elina rivit 53-60)

Elina jatkaa kyseisen leikin kuvailua videolta:

Elina: Tää ei oo välttämättä sellane leikki missä ne leikkis välttämättä aikuisen mielestä hyvin yhdessä. Mutta sit taas toisaalta toi on hirmu Sarille semmone tuttu tilanne, hän seurailee kotonakii miten Tommi leikkii. Juuso on ainut lapsi ja sit taas hän on ollu täälläki hyvin semmosta et mitä tapahtuu, missä tapahtuu. Et mie koitan saaha häntä pysymää mukana siinä. Tavotteet ei välttämättä oo mitkään tiedolliset. Ehkä semmoset tunnepuolen jutut. Voidaan yhdessä tehdä näitä asioita ja miekii haluun olla teiän kanssa mukana. (Elina rivit 62-68)

Elinan mukaan tavoitteet ovat tunnepuolelle asetettuja, kuten heidän vuosisuunnitelmansa Leikkiminen –osion tavoitteiden voidaan nähdä painottuvan lasten emotionaaliseen tukemiseen.

Juhlat ja lastentarhanopettajan rooli

Seuraavaksi lapset ja Elina siirtyvät kotileikkiin, jossa leikitään juhlia. Elina perustelee toimintaansa jonkin verran aikuislähtöiseksi:

Elina: Joo no nyt myö tultii tänne niiku meiän ryhmätilan puolelle, mis jo on sitte niitä meiän kotileikkivälineitä ... ja jonkin verran semmosta aikuis ... aikuisen johdattelua täs näkyy, et mie yritän mitä voitaa tarvita. Kysyä mitä tarvitaan siellä juhla-juhlissa. Mitä siellä juodaan, kuka haluaa juoda mitäki. (Elina rivit 73-76)

Kysyessäni Elinalta hänen roolistaan leikkitilanteessa vastaa hän toimivansa leikin kannattelijana ja avustajana.

Elina: Niiku juhlien assistentti. Lastentarhanopettajana miun rooli hmm ... kai se on sitä että mie yritän kannatella pysymään siinä leikissä. (Elina rivit 78 ja 80-81)

Juhlat päättyvät ja lapset vaihtavat toiseen huoneeseen, aikaa leikkiepisodin alkamisesta on kulunut noin 12 minuuttia.

Hernepussileikki

Tommi on viestittänyt Elinalle halustaan lähteä ulos heidän lopetellessaan juhlia. He eivät sitä kuitenkaan tee ja Elina perustelee päätöksentekoaan suhteessa lapsen viestiin seuraavanlaisesti:

Elina: Tommin viesti siitä, että mennää jo ulos ni se näkyy sit täs toiminnan keskeytymisenä, että se leikki ei enää kiinnostanu. Sit kehiteltii jotai muuta. Tää oli varmaa se semmonen semmonen hämmentävä tunne, et jatkasinko jos olis ollu iha normaali päivä ni myö oltas lähetty tästä ulos. (Elina rivit 140-143)

Elinan toteamuksesta voi päätellä, että tutkijan läsnäolo on vaikuttanut Elinan toimintaan videointitilanteessa, vaikka sitä pyrittiin mahdollisimman hyvällä informoinnilla välttämään.

Elina jatkaa tilanteen kuvailemista lasten sitoutumisesta tekemiensä havaintojen kautta ja pohtii yleisemminkin rooliaan lastentarhanopettajana ja leikin tukijana leikkitilanteissa:

Elina: Mutta totani nyt mie sitte toimin eri tavalla. En mie nyt tiiä. Ei nää lapset tästä kärsineet, mutta se leikki ei enää ollu sellasta mmm ... välttämättä yhteistä tällä hetkellä, et et sitte niitte herne pussien kanssa mie täs muistelen et sielt tulee sitte jotain vähä yhteneväisempää. Mutta toisaalt tää on miust niiku miust normaalia meillä siinä mielessä, että että tai miun käytöksessä ehkä se, että mie sit kyl luotan niihi lapsii. Et sielt rupee löytyy jotai mihi mie voin tarttua ja ja ja lähtee sit sitä jotenki rikastuttamaa heiän kanssaan. Et et et on miulla sellasta toimintaaki et minkä mie oon miettiny valmiiks mut kyl mie aika pitkälle jätän siihe myös sen vapauden että et mikä sielt rupee nousee ja sit siihe niiku kiinni. Siin täytyy vaa olla läsnä, siin täytyy pitää ne korvat auki ja nähä sitä et mikä kiinnostaa. (Elina rivit 145-154)

Seuraavaksi videolla Elina alkaa järjestellä patjoja lattialle ja kertoo ajattelustaan leikin mahdollistajana kyseisessä tilanteessa:

*Anu: Eli sie järjestelit tässä nyt noi tai laitoit noi patjat.
Elina: Mie aattelin, et jos ne haluis hypätä siitä et se oli niiku tämmönen joo joo et jos siel on jumppa-jumppaa tulossa ni on mukavampi että niint on kaksi et sitä mmm ... joo ympäristön järjestelyä, sinäpä sen sanoit. Et elikkä asioita, jota tekee, ni ei sitä välttämättä tajua et miks mie tein sen niin, mutta ajatuksena mahdollistaa sit sitäki leikkiä. (Elina rivit 155- 160)*

Tutkijan roolissa huomaa tässä kohtaa johdatelleeni Elinaa ehkä liikaakin käyttäessäni järjestellä – sanaa pyrkiessäni saamaan Elinaa jatkamaan ajattelunsa kuvausta.

Yksi lapsista löytää hernepussilaatikon ja keksii leikin, johon Elina lähtee mukaan. Hän kuvailee toimintaansa aikuisjohtoiseksi, mutta kuitenkin lasten alkuperäisideaa mukailevaksi. Myös turvallisuusnäkökulma esiintyy tässä kuvailussa:

Elina: Joo nyt niitte hernepussien kanssa mie aattelin täs kohas aikuisjohtoisesti niin, että että ne ei rupee räiskimää siellä iha kokonaan toisiaan. Ni mie kehitän siihe sen, et kerätäki niitä toho koriin ja ja ja jotta se niiku ois mmm ... vähä ehkä ... mite mie sen nyt sanoisin ... aikuisen mielestä ainakin jotenki johdonmukasempaa tyhjennetään ja sit hyö saa kerätä niitä ja laitetaa ne kaikki koriin. (Elina rivit 195-199)

Tavoitteiksi leikille Elina nimeää motoristen perustaitojen kehittämisen sekä yhteistoiminnan alkeiden harjoittelun, jonka hän kokee vielä vaikeaksi:

Elina: Tavotteena on leikkiä pussienheittoleikkiä, saan kerätä ja saan heittää ne mut Juuson leikki, joka alko Juuson leikkinä katkes ihan kokonaa. Nonni yritän saaha Juuson vielä siihe mukaan, mutta voimakkaat sisarukset ei oikee anna tilaa. Et mie luulen et semmonen päätavote mikä näissä miun touhuissa ois se et myö pystyttäs oppimaan toimimaan yhdessä pienessä ryhmässä, koska isossa se on tosi vaikeeta vielä. Ei millään pysty tän ikäset siihe ni sitte se että sen takia se meidän toiminta on pienryhmätoimintaa ja sit siinä voi harjotella erilaisia asioita. Yhdessä asiassa pysyminen on hirmu vaikeeta näin pienelle ja sen takia mie en käy siihe pakottamaa vaa jotenki yritän sit siihe joko lähtee mukaa siihe mitä se laps toivoo tai sitte just näi et et jollai omalla ajatuksella lähtee niiku johdattelee sitä et se tai jotenki kannattelee sitä leikkiä nii että se pysyis siinä et voisko sitä tehdä eri tavalla ja kyselen niit vaihtoehtoja. Mut Juusol ei vielä oo, se ois kaikkein helpoin hänestä vielä leikkiä aikuisen kanssa kahestaan sitä leikkiä. Sen tarpeen niiku tost näkee ja hää on perheen ainut lapsi vielä. (Elina rivit 203-216)

Edellä Elina kuvailee alle kolmevuotiaiden ryhmän toimintaa laajemminkin ja miettii miten itse lastentarhanopettajana voi tavoitteiden saavuttamista edesauttaa johdattelemalla lasten toiveita ja ideoita eteenpäin.

Leikin loppu

Hernepussileikki muuttaa vielä kerran muotoaan ja Elina kuvailee ottavansa jälleen aikuisjohtoisemman roolin leikissä. Hän ottaa myös kantaa omassa toiminnassaan havaitsemaansa lapsilähtöisyyden ja aikuisjohtoisuuden vaihteluun:

Elina: No nyt mie sit taas jälleen kerran muokkaan, muuntelen. Nyt tuli tämmönen perinteinen lastentarhanopettajan rooli näköjään näkyviin, et nyt miulla on leikki

teille. Miepä kerron. Mut ei miust tääkää oo paha. Et näi mie niiku aattelin, et näitte pienten kanssa ni voi olla erilaista toimintaa. Eihä ne koskaa opi taas siihenkää jos ei oo mitää aikuisjohtosta. Elikkä tavalla sitä samaa leikkiä, mut et nyt miul on siihe juttu ja ehdotan tämmöstä leikkiä leikittäväks. Sit mie nään toimiiks se vai eiks se toimi. Et tota hyö ehotti erilaisia leikkejä ja nyt mie ehotan erilaisia leikkejä. (Elina rivit 229-236)

Pian leikkiepisodi alkaa Elinan mielestä lähestyä loppuaan hänen katsoessaan ja kuunnellessaan videolta lasten kommentteja:

Elina: Nyt rupee taas mietityttää uloslähtö ihan selvästi. Vieläkö ... joo mut toisaalta näyttää jo vähä väsyneeltä. (Elina rivit 253-256)

Leikkiepisodi päättyy lasten ja Elinan siirtyessä muihin tiloihin.

7.2.2 Onervan leikkiaineiston kuvaus

Onervan leikkiaineiston kokonaispituus on noin 60 minuuttia ja se on kaikista videoiduista leikkiaineistoista pisin. Videoaineisto sisältää kolme erilaista leikkiepisodia. Ensimmäisessä lorupussileikissä on mukana kaikki kuusi videotintiaamuna paikalla ollutta lasta. Toisessa leikkiepisodissa legoleikissä Onerva ja Maija leikkivät yhdessä siten, että tilanteessa rinnalla saman legolaatikon äärellä leikkii kaksi muutakin lasta. Kolmas ja episodeista pisin on Onervan ja Maijan yhteinen kotileikki, johon he legoleikin jälkeen kahdestaan siirtyvät. Tiloja lapsilla on käytössään yhteensä kolme. Ovet eri huoneiden välillä ovat koko videoinnin ajan auki. Kotileikissäkin käy välillä muita lapsia hakemassa lähinnä leikitavaroita omiin toisessa huoneessa tapahtuviin leikkeihin, joissa ryhmän lastenhoitaja on mukana. Näiden edellä mainittujen leikkiepisodioiden kuvailussa käytän apuna omia videolta tehtyjä havaintojani. Lisäksi pyrin lisäämään tutkimuksen luotettavuutta Onervan oman kuvailun kautta suorilla lainauksilla litterointiaineistosta.

Lorupussileikki

Ensimmäisessä tilanteessa Onerva on ainut aikuinen kuuden lapsen kanssa pienessä ryhmätilassa, jossa hän on polvillaan lattialla lasten edessä ja lukee lorupussin lorukortteja lapsille ääneen. Lapset saavat vuorotellen nostaa pussista kortteja. Onervan kuvaus korostaa rytmin merkitystä lorupussileikille:

Onerva: Rytmihän tossa kaikenkaikkiaan on ideana. Kyllähän tää on ihan tietoista rytmin hakemista, rytmittämistä, perustaidon harjoittelua. Tää on hyvin tietosta ... Ja sit myöski tietyst ihan vuoron odottamista. (Onerva rivit 7-8)

Aleksi, yksi lapsista on huoneessa, muttei osoita kiinnostusta Onervan tekemisiä kohtaan. Onerva ei näennäisesti kiinnitä tilanteessa lapseen mitään huomiota vaan leikkii muiden lasten kanssa. Hän perustelee toimintaansa antamalla Aleksille vapauden määritellä osallistumisensa taso meneillään olevaan toimintaan.

Onerva: Aleksi on mukana. Aleksi on mukana. Hän kuuntelee hyvin tarkkaan. Mut miul on semmonen periaate, et ketään ei pakoteta. Hänel on oma homma siin ja hää kuuntelee. Ottaa sen minkä hää haluaa ja välil pysähtyy siinä. (Onerva rivit 15-17)

Onerva jatkaa perustelujaan Aleksin suhteen aikaisemmin aamulla tekemiinsä havaintoihin viitaten:

Onerva: Mie näin et sil oli nuo työkalut. Ne oli ollu jo aamust alkaen ja hää ei kestäny et kukaan muu niihi puuttuu. Ja nyt mie aattelin, et mie annan hänelle sen luvan. Et aatteliko hää et hänen täytyy olla tässä et hää ei voi lähtee. No nyt ku mie sanon, et sie voit mennä ni häähän lähtee. (Onerva rivit 44-48)

Lorupussiepisodi kestää kaiken kaikkiaan noin yhdeksän minuuttia. Onerva toteaa havainnoistaan Sannan suhteen, ettei leikki vielä pääty:

Onerva: Et vaikka ite aattelis, et tän leikin vois jo lopettaa et ois muun alkanu ni hää napottaa siinä. Et miekii haluan niiku osallistua tähän. (Onerva rivit 59-61)

Onerva kertoo aamuisista lorupussihetkistä, lasten leikkitoimintojen valikoitumisen periaatteesta sekä aikuisen tekemästä lasten toiminnan suunnittelusta yleisesti. Onervan ryhmässä lapset voivat pääsääntöisesti valikoida tekemisensä itse aikuisen avustaessa mikäli sopivaa tekemistä ei meinaa löytyä.

Onerva: --- yleensä tää on ehkä aika tyypillinen meidän aamutoiminta, jos mie aattelen et ... ei joka aamu. Mut lapset pyytää ihan, et lauletaan ja loruillaan. Ne on monesti heti aamupalan jälkeen. Et osa syö siinä ja ne ketkä on syöny ni tulee jo heti sinne loruilemaa ja sit se siitä jotenki niiku lähtee se toiminta. Et mitä hyö sit niiku haluaa käydä tekemään. Yleensä niiku hyvinkii luontevasti. Ja mie aattelen sen niiku niin, et tota ... et niiku antaa niille aikaa myös siihen ite hakea mitä ne käy tekemään ja vähän kattoo. Et suinkaan mie en meillä joka päivä oo jotain

järjestäny tai joku muu miettiny, vaan sieltä katotaa mikä homma. Jos sielt ei sit niiku keksitä sitä tekemistä ni sitte ruvetaa tarjoamaan. (Onerva rivit 93-100)

Lorupussiepisodi päättyy yhdeksän minuutin jälkeen, kun enemmistö lapsista siirtyy toiseen huoneeseen etsimään uutta leikkiä ja tekemistä.

Legoleikki

Toisessa episodissa lapset ovat hajautuneet eri huoneisiin ja ison huoneen toisessa päässä istuu lattialla ryhmän lastenhoitaja. Onerva menee saman huoneen vastakkaiseen päähän Maijan kanssa kantaen legolaatikkoo. He asettuvat istumaan lattialle junaradalla leikkivien poikien viereen ja alkavat rakentelemaan legoilla. Onerva perustelee toimintaansa Maijan leikkimisen tukijana sekä leikkitilanteen turvallisuuden varmistajana.

Anu: Nyt täs tulee seuraavaks sit tää hetki tääl yhteises tilassa. Eli siel kävi nää pojat tekee tätä junarataa. Mitä sie mietit tässä ku sie otat Maijan tähä?

Onerva: Just sitä, että hän saa sen leikkitilan, koska niille tulee ristiriitoja hyvin herkästi jos on liian tiiviisti toisen kanssa. Ja Maijal on viimeaikoina vähän ruvennu toi käsi heilumaan siihe malliin, et se ei oo ihan fiksua toimintaa ollu. Et ihan vaa hain hänelle sitä tilaa toimia. (Onerva rivit 101-106)

Kysyessäni tavoitteita legoleikille Onerva kuvailee toiminnassa olevan yhteisleikin alkeiden tavoittelua:

Onerva: Tässähän nyt haetaan tämmöst yhteisleikin alkeita, kun Sami tuli siihen mukaan. Siirsin ton legolaatikonkii, et hyö molemmat siihe ylettää. Ei tarvi käydä riitelee, ku sit mie taas tiän et mite helposti tos käy. Yritän nyt vähä niiku etukätee välttää sitä ristiriitatilannetta siinä ja tukee sitä, että hyö yhdessä onnistuis siinä leikissä. Koska Maija harjottelee nyt aika paljon sitä vielä, miten toisten kanssa leikitään. Et ihan sitä yritin järjestää. Sen leikkitilan missä toimia. (Onerva rivit 109-114)

Legoleikkiepisodin pituus on noin viisi minuuttia. Maija lähtee sen jälkeen leikistä pois takaisin huoneeseen, jossa lorupussiepisodi tapahtui. Onerva seuraa Maijaa. Kyseiseen huoneeseen on järjestelty ryhmän kotileikki, joihin Onerva ja Maija seuraavaksi ryhtyvät.

Kotileikki ja lastentarhanopettajan rooli

Onerva toteaa Maijan valitseman kotileikin olevan Maijan vahvuus ja kertoo tekemästään havainnosta leikkiin osallistuvien lasten vähyteen liittyen.

Onerva: Maija on parhaimillaan tossa kotileikissä. Hänen taitonsa tulee siinä niiku kaikkein parhaiten esille. Ja tää tilanne, mikä tässä kaiken kaikkiaan nyt niiku on. Aleksi on tota ... hää on tullu pitkältä lomalta. Hän oli viikon vai kaks poissa. Et hää nyt vaeltelee selkeesti tässä. Et hää ei niiku asetu. Mut yleensä ku myö käyvään leikkimään, ni sithä sielt tulee se porukka. Et harvinaista on, et Maija on yksinää ja selvästi kyllä nyt sitä kameraa katteli äsken. Et siin on kyl yleensä yks tai kaks Maijan kanssa leikkimäs tätä kotileikkiä. Yks tai kaks. (Onerva rivit 160-166)

Kysyin avoimista ovista, sillä ajattelin niiden vaikuttavan leikkitilan rauhallisuuteen. Onerva reflektoi vastauksessaan lopulta myös oman ajattelutapansa muuttumista ja alle kolmevuotiaan lapsen luontaista tapaa toimia.

Anu: Mites teil on nää ovet auki? Ihan aina?

Onerva: Kaikki on. On. On. Meil on siis oikeestaa aina kaikki ovet auki. Ja tietyst nyt ku täs on näin vähä lapsiaki. Ei täs ois mitää järkeä laittaa noit kiinni. Mul on ainakii semmone ajattelu kaikenkaikkiaan tässä lasten toimimisessa, että ne löytää paikkansa jos antaa ite sitä ettiä. Semmonen luottamus jotenki siihe, et ne kyllä löytää. Mut et ehkä tässäki semmonen levottomuusha kyllä helposti tulee. Mut jotenki me ollaan totuttu tämmöseen kaaokseenki. Mie huomaan ja mie oon oppinu ehkä eniten siinä, että miekää en oo enne sietänykkää semmosta tilaa. Mut nyt mie aattelen, et se on semmosta lapsen luontaista olemista ja toimintaa. Et se liikkuu. Et se ei oo paikoillaan. (Onerva rivit 167-175)

Kysyessäni Onervan asettamista tavoitteista kotileikille voi vastauksesta havaita ajatuksen lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisesta; Onerva tukee Maijan olemassa olevia taitoja antaen hänelle lisää aineksia leikkiin.

Onerva: Sit jos mie olinki aika niiku sillee, et mitä hää itse asias osaa. Ja mie niiku vähä hämmästyinki mitä kaikkee hää todellakii siinä osas. Oli taas joku uus juttu. Nii se pyllyn pesemine. Sitä mie en ollu nähny ennen. Et hää pesi vauvan pyllyn tuossa. Ja mite hää kuunteli minuu. Toimi niiku sen mukaan. Hän ottaa hyvin tota kontaktii silmiin. Hää on täysin mukana tässä leikissä. Mut tässä sen näkee et miten joku laps tarvitsee niiku tän aikuisen niiku vierellee ihan, että se sujuu. Ja hänestä niiku lukee sen mitä hän osaa. Et joku toinenhan leikkis siinä kyllä ihan vieressä. Et ei tarvis ihan näin intensiivistä vuorovaikutusta. Mut Maija tarvii sen, jotta hää pääsee niiku loistamaan. Ku varmaa se mitä mie täs enite niiku aattelin, ni iloitsin tästä Maijan osaamisesta. Hän on taitava. En mie nyt voi sanoo, et miul oli tavoitteita täs. Mut ehkä just se, että katotaa mitä kaikkea, mitä kaikkea sie osaat ja mikä sinuu kiinnostaa ja mite pitkää kiinnostaa. Ja iha hirmu pitkää kiinnostiki. (Onerva rivit 178-189)

Jatkan kysymällä mitä Onerva arvelee Maijan saaneen tästä tilanteesta. Onerva on halunnut viestittää Maijalle olevansa leikkiin sitoutunut aikuinen.

Onerva: Maija on saanut kokemuksen siitä, että häntä kuunnellaan. Hän tulee ymmärretyksi ja hän on jollekin tärkeä varmaan nyt tässä tilanteessa. (Onerva rivit 191-192)

Muita lapsia käy välillä huoneessa hakemassa kotileikkitarvikkeita toiseen huoneeseen. Onerva antaa lasten ottaa tarvitsemiaan tavaroita ja viittaa samalla tutkijan läsnäoloon:

Anu: No mitäs sie nyt ajattelet, et nää tuli hakemaa nää lapset näit vauvatavaroita tästä?

Onerva: No mie aattelin, et ne ei halua tulla siihe, ku sie oot tos ovella. Et ihan mie näen et täs on tommone vierastamine nytte. (Onerva rivit 218-221)

Ryhmän lapsista Liisi tulee toisesta huoneesta sisään. Onerva kuvailee Maijan seuraavan hyvin tarkkaan mitä Liisi tekee pohtien lasten oppimista sekä vertaisseuran merkitystä oppimisessa.

Onerva: Nii Maija seuraa nyt hyvin tarkkaa, että mitä Liisi tekee. Sitä just mietin että miten suuri merkitys lapsilla on toisilleen. Miten ne seuraa ja oppivat asioita toisiltaan. Se on ihan valtava. (Onerva rivit 243-245)

Kotileikkiepisodin kokonaiskesto on huimat 33 minuuttia. Koko sen ajan Maija leikkii huoneessa Onervan kanssa osoittamatta kertaakaan viitteitä siitä, ettei enää haluaisi leikkiä Onervan kanssa. Onerva pohtii syitä sille, miksi Maijan leikki kestää niin pitkään ja reflektoi oman sitoutumisensa merkitystä Maijan leikissä. Onerva on ollut tilanteessa kiiretön ja läsnä oleva aikuinen ja viestinyt Maijalle halustaan leikkiä hänen kanssaan.

Onerva: No se johtuu siitä, että hänellä on häneen keskittyvä aikuinen vieressä. Ja just se, että yhdessä tehään. Ei hää yksin. Leikkii kyllä yksinki näillä vauvoilla jonku verra, mut et tota ei leiki missään nimessä näin pitkään yksin. Et tää on selvästi Maijalle mielekästä toimintaa. Ja sit mie aattelin iha tossa ku se vähä junnaskii jo vähä aikaa. Mut sit mie aattelin, et no täs ei oo mihikää kiire. Et iha tietost toimintaa siinä mielessä. Ja muutenki mie aattelen, et antaa lapsen niiku kehittää. Et ehkä vähä semmoi hitaasti miekii niiku reagoin kuiteki joihinki asioihi. Sillee vähä hissuksee. Katotaa mitä täst tulee ja mitä tapahtuu ja ... kuitenkin haluis sen lapsen siinä nähä et mitä se ajattelee, mitä se haluais. Et se ei ois niiku aikuisesta kaikki niiku lähtöisin. (Onerva rivit 259- 268)

Oman roolinsa Onerva määrittelee edellistä reflektiota täydentävällä tavalla.

Onerva: Mie oon tämmöne kanssaleikkijä. Ja pieniä vinkkejä ehkä sitte jossai kohissa antaa. (Onerva rivit 269-270)

Maijan hoivatessa vauvanukkea tulee hän silittämään myös Onervan poskia. Maija levittää leikisti rasvaa Onervan käsiin. Onerva kysyy Maijalta laitettaisiinko sitä hänenkin varpasiinsa. Maija ei kiellä, joten Onerva alkaa levittää rasvaa leikisti paljaisiin varpasiin ja laskee niitä samalla. Onerva perustelee tilannetta ja arvioi samalla sitä, miten vaikeaa on perustella omaa pedagogista ajatteluaan:

Onerva: No tietyst nyt vähä semmost matemaattista tässä nyt sitte että ... iha aika paljon tulee tehtyksi just sitä et montas lautasta siul on ja tuo yksi lautanen, anna yksi lusikka. Näit on aika vaikee jännästi niiku mieltii koska se on jotenki niiku semmone tottakai tietinkin. (Onerva rivit 321-324)

Leikin loppu

Videolla Onerva katsoo kelloa ja kertoo huoneessa oleville Maijalle ja Aleksille, että käydään tiskaushommiin ja sitten lähdetään ulos. Viimeksi huoneeseen tullut Aleksi lähtee kuitenkin saman tien pois huoneesta. Onerva alkaa korjata tavaroita pois yhdessä Maijan kanssa. Kotileikkiepisodi päättyy.

7.2.3 Tuiren leikkiaineiston kuvaus

Tuiren toiminnasta kuvattu leikkiaineisto kesti noin 45 minuuttia. Se tapahtui kokonaan yhdessä huoneessa. Tuiren lisäksi siellä oli yhteensä kahdeksan lasta. Ovi toiseen huoneeseen on auki ja sen luona toisen huoneen puolella istuu hiljaa koko 45 minuutin ajan ryhmän lastenhoitaja Seija. Tutkijana teen havainnon leikkiaineistossa hiljaisuudesta. Tuire on lähestulkoon ainut, joka välillä sanoo jotakin. Lapset leikkivät melkein ääneti. Leikkiaineistossa on kaksi erillistä episodiat: kotileikki ja kirjojen lukeminen. Haastattelun alkaessa Tuire pohti tekemättä jäänyttä työnjakoa ryhmän lastenhoitajan Seijan kanssa:

Tuire: --- sen huomasi sitte et et ku mie olin ajatellu sillee et jaettas vähä ryhmää. Ni jossaki vaihees mie vaa huomasi, että nyt nää on kyllä kaikki tällä puolella. Että et ois ehkä niiku Seijan kans pitäny sillo aamulla sopia, et ota sie vaikka nää neljä nyt tälle puolelle. Et meillä useesti on toi ovi kiinni. (Tuire rivit 163-165)

On ilmeistä, että tutkijan läsnäolo vaikutti tilanteen kehittymiseen. Seija ei käyttäytynyt normaalisti eikä Tuirekaan osannut ryhtyä jakamaan tehtäviä kameran ollessa jo käynnissä. Tuire arvioi tilannetta toistamiseen:

Tuire: Seijkii mein lastenhoitaja ni hankii oli tästä vähä niiku sillee sekasi. Et hankkää ei niiku aatellu et hää ottais tästä lapsia. Mut tietenki mie oisin voinu sanookki, et otatko vaikka nää toiselle puolelle puolelle. Et ehkä me oltii kaikki vähä niiku sitte tässä ... ei oo totuttu tämmösee videointihommaa. (Tuire rivit 212-215)

Kotileikki ja lastentarhanopettajan rooli

Kotileikkiepisodi alkaa lasten ja Tuiren siirtymisellä huoneeseen, jossa on valmiiksi esillä kotileikki ja autoleikki. Huoneessa on myös iso sohva ja sen vieressä kirjakori. Huonetta käytetään myös ryhmän lasten lepohuoneena. Sen laitamilla on kerrossänkyjä. Tuire istuu tuolille kotileikissä olevan pöydän ääreen. Kysyttäessä Tuirelta, millä perusteella hän valitsi kotileikin, hän perustelee valintaa kesään sopivaksi toiminnaksi.

Tuire: No jotenki miust tuntuu, että et nyt niiku tällei kesälläki se joku leikkimine on iha kiva juttu että. (Tuire rivit 156-157)

Kotileikin valitsemista Tuire perustelee hyväksi menetelmäksi havainnoida lasten kehitystä yleensä sekä leikinkehityksen näkökulmasta.

Tuire: --- Et ehkä täs leikis kuiteki niiku leikkimises huomaa niiku nää lastenkii niiku sillee kehitystasonki ja näi et et miten pystyy toisten kanssa leikkimään ja kommunikoimaan. (Tuire rivit 171-173)

Omasta roolistaan ja kotileikkitoiminnan tavoitteiden asettelusta Tuire kertoo suunnitelleensa etukäteen tiettyjä asioita.

Tuire: Joo no mie olin suunnitellu sillee justii, et myö voitais iha niiku ottaa just vaikka toi ruuan valmistamine. Ja sitte niiku vaikka otetaa se vauvanukke ja sitä hoidetaa ja puetaa. (Tuire rivit 189-191)

Tuiren ja kahdeksan noin alle kolmevuotiaan lapsen ollessa huoneessa vaikeutuu Tuiren tehtävä leikissä; hän mainitsee turvallisuudesta ja omasta tehtävästään sen varmistajana stimulated recall – haastattelun aikana kolme kertaa.

Kirjojen lukeminen

Tuire vaihtaa kotileikistä noin 25 minuutin jälkeen viereiselle sohvalle lukemaan kirjaa lapselle, joka on tullut kirjan kanssa hänen luokseen. Lapsi ei sano mitään. Tuiren istuttua sohvalle tulee sille pian kolme muutakin lasta. Loput lapsista jatkavat leikkimistä muualla huoneessa. Tuire arvioi tilanteen kulkua ja ottaa jälleen esiin ryhmän lastenhoitajan passiivisen roolin.

Tuire: Et täs kohtaa nyt ehkä sitte ku mein sohva on nyt tällä puolella. Mut ehkä niiku sillei ois voinu vaihtaa Seijan kans, et Seija ois tullu tähä jatkaa tätä leikkiä ja sitte mie oisin lähteny niitten kirjanlukijoiden kans toiselle puolelle. Koska kyl sen niiku huomaa kohta että se ei ... menee aina vähän matkaa eteenpäin se kirja ja sit joutuu keskeyttämää. (Tuire rivit 271–275)

Kysyn Tuirelta, miksei hän pyytänyt Seijaa jatkamaan kotileikkiä ja hän vastaa tutkijan vaikuttaneen toimintaansa. Tuire arvioi oman toimintansa olleen epätavallista.

Tuire: --- Sie varmaan nyt vaikutit jotenki sillee että et miun täytyy nyt varmaa pärjätä niiku iteksee näitten kaikkien kanssa. Että et niiku sillee et niiku et kaikki muut ois niiku semmosia tarkkailijoita, mikä on niiku iha hassua. Et ku jälkeepäin mie niiku ajattelin vähä niiku ... hölmösti toimittu kyllä. (Tuire rivit 283–287)

Lukemistilanteen tavoitteeksi Tuire nimeää lähekkäin olemisen sen sijaan, että kirjan varsinainen sisältö olisi ollut tavoitteena.

Tuire: No ehkä tossa et ollaa kaikki lähekkäin ja ja tosiaan ni et ei ehkä niinkää nyt tuon kirjan opetus vaikka siinäki tuli niitä kaikkia eläimiä ja värejä ja semmosta. Mutta kuitenkin niiku että et sylissä ne tykkää olla ja lähellä. Et just huomaa että niiku Mariaki ei ymmärrä kieltä ni hää ei jaksu keskittyä tuoho yhtää tuoho kirjaa ja Antonil on vähä sama juttu. (Tuire rivit 294–298)

Yksi lapsista kiipeilee tilanteessa sohvan käsinojalla eikä Tuire reagoi asiaan vaan jatkaa kirjan lukemista. Tuire perustelee toimintaansa kyseisen lapsen motoristen taitojen harjoittelun mahdollistajana.

Tuire: Nii tässäki sit joo tuli niiku mielee just tää tätä mie mietin että tätä tää meidän liikunnallisuus, hyvät tasapainotaidot. Et painotteli tossa käsinojallaki sillee että et tuota et tarviiks sitä sit kieltää. Et jos hää keikahtaa nii korkeelta ni sekii on paha sitte. (Tuire rivit 312–314)

Kirja on luettu loppuun. Tuire kertoo, että oli suunnitellut siirtyvänsä kirjan lukemisen jälkeen takaisin kotileikkiin. Yksi lapsista tulee kuitenkin heti kirjan päättymisen jälkeen Tuiren luo. Hän perustelee jäämistään sohvalle lasten olemista ja tekemistä rauhoittavaksi tekijäksi.

Tuire: Mut sen oon niiku huomannu, et ku itte pysyt suhtkoht paikallaa, ni se rauhoittaa kyllä sitä olemista ja tekemistä. (Tuire rivit 375–376)

Ennen lukemisen aloittamista uudelleen on muitakin lapsia kokoontunut sohvan äärelle tuoden kotileikistä mukanaan leikkivälineitä. Tuire nousee sohvalta ja alkaa siirrellä lasten tuomia tavaroita sohvalta lattialle. Tekoaan Tuire perustelee sillä, että lukupaikalla oli liikaa tavaroita.

Tuire: Joo täs kohtaa mie just huomasin sen, et nyt on kaikki rikkakihvelit sun muut et nyt on jo vähä liikaa tavaraa tässä lukupaikalla. (Tuire rivit 384-385)

Tuire istuu koko leikkiepisodin loppuajan sohvalla lukien ja katsellen lasten toivomia kirjoja yhdessä lasten kanssa. Osa lapsista tulee ja menee lukutilanteen aikana Tuiren kiinnittämättä siihen huomiota.

Leikin loppu

Kysyttäessä perusteluja siihen, että Tuire alkaa leikkiepisodin lopulla pyytää lapsia siivoamaan tavaroita hän perustelee toimintaansa lapsista tekemillään havainnoilla.

Tuire: Miust tuntuu, että sillo niiku tuo näytti jo et se kirja on jo katsottu nii monta kertaa et ... katottiinks myö se kolme vai neljä kertaa. Niiku se toinenkii kirja tuossa että et totani miust ainaki tuntu, et lapset alko olla valmiita niiku siihe uloslähtö. Että et tietenkii nyt ku se tuli se sanottua sillo hyö ku rupes jo kattomaa ikkunasta ulos ku tuolla on niitä isompia sisaruksiakii joillakii ja sielt alko kuulua toistenki lasten leikin ääntä. (Tuire rivit 433-438)

8 TULOSTEN KOKOAVAA TARKASTELUA

8. luku kokoaa yhteen alle kolmevuotiaiden ryhmissä toimivien lastentarhanopettajien leikkitoiminnan perusteluiden yhtäläisyydet ja erot ja vastaa näin ollen samalla kolmanteen tutkimuskysymykseen.

8.1 Lastentarhanopettajien perusteluiden yhtäläisyydet leikkitoiminnoissa

Kuten aiemmin totesin, lähdin hakemaan tutkittavien lastentarhanopettajien toiminnasta yhtäläisyyksiä. Niitä heidän perusteluistaan löytyi jonkin verran. Kaikilla kolmella lastentarhanopettajalla oli videoituissa leikeissä sekä aikuisjohtoisia että lasten valinnoista lähteviä tapahtumia. Kotileikki ilmeni kaikkien kolmen lastentarhanopettajan leikkitoiminnoissa jossakin muodossa. Kahdessa se oli vauvaleikkinä ja yhdessä juhlat järjestettiin kotileikkitallassa.

Elina ja Onerva molemmat perustelivat leikkitoimintojen valikoitumista siten, että yleensä lapset saavat itse aamulla valita toiminnan. Leikin yleiseksi tavoitteeksi kaikki kolme lastentarhanopettajaa nimesivät lasten yhdessäleikkimisen tukemisen, sosiaalisuuden harjoittelun, yhteisöllisyyden ja yhdessä tekemisen.

Onerva ja Tuire molemmat perustelivat leikkitoimintojen sisältävän oikeiden tapojen vahvistamista sekä hyvän palautteen tai kiitoksen antamista. He myös perustelevat toimintaansa vuorovaikutuksen mahdollistajina muun muassa keskustellen, antaen ohjeita, käyttäen käsitteitä, harjoitellen omatoimisuutta, värejä sekä eläinten nimiä. Onerva ja Elina perustelivat olevansa avoimia lasten ideoille, seuraten niitä sekä lasten kiinnostusta ja lähtien niihin mukaan.

Elina ja Tuire molemmat perustelevat toimivansa joissakin tilanteissa aikuislähtöisesti. Lastentarhanopettajan rooleja perustellessaan oli kuitenkin Onervan ja Elinan rooleissa eniten yhtäläisyyksiä. Molemmat perustelivat olevansa lasten toiminnan seuraajia antaen lasten itse kehittää leikkiä. He kertoivat luottavansa lapsiin siinä, että heidän toiminnastaan löytyy sellaisia elementtejä, joihin lastentarhanopettaja voi tarttua ja lähteä rikastuttamaan

antaen vinkkejä lapsille. Myös leikin kannattelijat ja kanssaleikkijät olivat heidän molempien rooliperusteluissa mukana.

Kaikki kolme lastentarhanopettajaa lopettivat leikit hyvin samalla tavalla. Perusteluissa Onerva ja Elina totesivat leikin alkavan köyhtyä ja näyttävän väsyneeltä. Tuire perusteli leikin loppumista sillä, että hänestä tuntui lasten olevan valmiita uloslähtöön. Hän perusteli vielä tekemillään havainnoilla siitä, ettei kotileikissä ollut enää leikkijöitä eikä kukaan pyytänyt lukemaan kirjaa enää uudelleen.

8.2 Lastentarhanopettajien perusteluiden erot leikkitoiminnoissa

Eroja leikkitoimintojen perusteluissa oli vähemmän kuin yhtäläisyyksiä. Tuiren leikkitoiminta oli hänen mukaansa etukäteen suunniteltua. Kuitenkin hänen leikkitilanteelle asettamansa tavoitteet eivät kunnolla toteutuneet, sillä osa lapsista leikki huoneessa muilla tavaroilla, joita hän oli toimintaa varten varannut. Voi olla, ettei Tuire kyennyt eksplikoimaan kaikkia niitä tavoitteita, joita huoneessa leikkivillä lapsilla oli. Tuirehan oli ainoana aikuisena huoneessa kahdeksan lapsen kanssa, mikä on varmasti vaikuttanut leikkitilanteen kulkuun ja Tuiren mahdollisuuteen ohjata ja käsittää tilannetta.

Tuire myös nimeää roolinsa suunnittelijaksi ja turvallisuuden varmistajaksi, mikä on hyvin erilainen kuin Elinan ja Onervan itselleen antamat roolit. Haastattelutilanteen alkuun Tuire kuitenkin reflektoi leikkitilannetta ja totesi, että oli alun perin ajatellut jakavansa ryhmän. Videoinnin alkaessa hän kuitenkin huomasi kaikkien lasten olevan samassa tilassa, eikä missään vaiheessa ohjeistanut lastenhoitajaa ottamaan osaa lapsista leikkimään toiseen huoneeseen.

Tutkijan läsnäolosta kaikki lastentarhanopettajat kommentoivat jotakin. Elina olisi lähtenyt lasten kanssa paljon aikaisemmin ulos, mikäli tutkija ei olisi kameroineen ollut paikalla. Onerva kertoi lasten käyttäytyneen eri tavalla, sillä tutkija oli kameroineen ryhmähuoneen oven suussa, jolloin lapset ujostelivat normaalista poiketen. Tuiren päätyminen kahdeksan lapsen kanssa yksin ryhmähuoneeseen johtui myös tutkijan läsnäolosta ja jäädettiin myös ryhmän toisen työntekijän pysymään taka-alalla.

8.3 Pedagogisen ajattelun tasot

8.3.1 Toimintataso

Tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajan pedagogisen ajattelun kuvaamisen apuna on käytetty Kansasen (1995) pedagogisen ajattelun tasomallia. Kansanen, Tirri, Meri, Kroksfors, Husu & Jyrhämä (2000, 24) toteavat, että opettajan ajattelun toimintataso edustaa pedagogista käytäntöä eli opettajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta. Jyrhämä (2000) esittää, että opettaja muodostaa itselleen implisiittisiä teorioita ja uskomuksia opettamiseen ja oppimiseen liittyen. Ne ohjaavat opettajan opetustoimintaa, mutta ovat vaikeita saada näkyviksi. (Jyrhämä 2000, 75.) Jank ja Meyer (1991) korostavat pitkän opettajakokemuksen aikana omaksuttujen sisäistyneiden opetuskuvien struktuurin ja laadun tietoiseksi tekemisen olevan edellytys sille, että opettaja voi omaa opetuskäytäntöään tavoitteellisesti parantaa (Jank & Meyer 1991, 40 – 45). Teoreettinen tieto ja henkilön aiemmat kokemukset ja arvot muodostavat yhdistyessään opettajalle oman opettamisen teorian, jota kirjallisuudessa kutsutaan myös subjektiiviseksi teoriaksi, käyttöteoriaksi ja praktiseksi tai implisiittiseksi teoriaksi. Praktiset teorat pitävät sisällään intuitiivisia sekä rationaalisia aineksia, jotka opettaja omalla tavallaan yhdistää omaan ajatteluunsa ja joita hän jatkuvasti yhdistelee muodostamaan omaa käyttöteoriaansa. (Jyrhämä 2000, 76.) Kansasen (1995) pedagogisen ajattelun tasomallissa toimintatasolla opettaja perustaa toimintansa tilannekohtaisiin opetuksen perustaitoihin.

Elinan, Onervan ja Tuiren kuvailut haastatteluissa viittaavat monessa kohtaa juuri tämän tason ajatteluun. Alle kolmevuotiaiden lasten toiminnan impulsiivisuus ja moniulotteisuus puoltavat sitä, että toiminnan tilannekohtaisuus painottuu myös pedagogisessa ajattelussa.

8.3.2 Objektiteoriataso

Kansasen (1995) tasomallissa objektiteoriatasolla tarkastellaan toimintatason tapahtumia teoreettisten käsitteiden ja mallien avulla. Se edellyttää kasvatustieteellistä aineenhallintaa sekä lastentarhanopettajalta alle kolmevuotiaan lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen liittyvää asiantuntemusta. Objektiteoriatasolla opettaja siis soveltaa omia praktisia teorioitaan. Elinan kuvailuissa objektiteoriatasolla liikkuu hänen käsityksensä leikin tavoitteista, joita hän kuvailee yhteisölliseksi ajatukseksi, jossa yhdessä lähdetään

keksimään leikittävää asiaa. Elina kertoo itse pyrkivänsä pysymään mukana siinä mitä lapset alkavat kehittelemään leikin edistymiseksi. Hän toteaa luottavansa lapsiin siinä, että he alkavat löytämään leikkiin aineksia, joihin hän lastentarhanopettajana voi tarttua ja lähteä rikastuttamaan niitä yhdessä lasten kanssa. Hän kuvailee, että hänen toimintansa täytyy olla leikki-tilanteissa täysin tilanteeseen sitoutunut. Myös korvien täytyy olla auki ja pitää nähdä ne asiat, jotka lapsia kiinnostavat.

Samantyyppisesti kuvailee ajatteluaan Onerva. Hän kertoo omaavansa lasten toimimiseen liittyen ajattelutavan, jonka mukaan lapsi löytää paikkansa, jos hänen annetaan se itse etsiä. Hänellä on luottamus lapsen kykyyn löytää oma juttunsa. Onerva jatkaa, ettei aikaisemmin ole sietänyt tilaa, jossa on kaaoksenkin ominaisuuksia, mutta nykyään hän ajattelee sen olevan osa lapsen luontaista olemista ja toimintaa; lapsi liikkuu eikä ole paikoillaan. Tuire ei kuvailussaan yllä objektiteoriatasolle. Hänen kuvailee kertomassaan toimintatason tapahtumia.

8.3.3 Metateoriataso

Kansanen (1995) tasomallin viimeisellä metateoriatasolla tarkastelu kohdistuu objektiteoriatason ratkaisuihin, synteisien laadintaan ja perusteluiden pohdintaan. Opettajan toimintaperusta tieteistyy hänen siirtyessään ajattelussaan syvemmille tasoille. Kansanen (2004, 98) toteaa, että abstraktimpien kokonaisuuksien muodostuminen on metateoriatasolla mahdollista, kuten myös arvokysymykset. Elinan, Onervan ja Tuiren kuvailussa ei ollut tunnistettavissa metateoriatason ajattelua.

9 POHDINTA

9.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksessani tarkastelin, millaista on alle kolmevuotiaiden ryhmässä toimivien lastentarhanopettajien pedagoginen ajattelu sekä etsin tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien perusteluja toiminnoilleen leikki-tilanteissa. Lisäksi selvitin, millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja näissä perusteluissa oli. Tutkimusmenetelmänä sovelsin stimulated recall – haastattelua, joka perustui videoituun aineistoon ja saatua aineistoa analysoin sisällönanalyysin menetelmin.

Tutkimuksen luotettavuudella Varto (1992, 113) tarkoittaa sen vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. Laadullisessa tutkimuksessa itse tutkimuksen ollessa koko ajan arvioitavana karsiutuvat satunnaisuudet yleensä pois tutkimusaineistosta. Tästä syystä pyrin kuvaamaan tutkimuksen etenemistä ja aineiston analysointia mahdollisimman tarkkaan. Tekemiäni ratkaisuja olen perustellut aineistonäyttein ja paikantanut tekstit tarkoilla viittauksilla, jotta lukija voi seurata ajatusteni kulkua ja arvioida tulkintojeni pätevyyttä. Olen selittänyt tutkimukseni kuluessa myös valitsemiani rajoituksia sekä niille perusteita.

Lastentarhanopettajan ammattini on vaikuttanut tutkimuksen aikana kykyyni asettaa tutkittavan ilmiön ulkopuolelle enkä ole voinut sitä täysin tehdä. Tutkijan avoimuus suhteessa tehtyihin ratkaisuihin ja tulkintoihin on ollut siitä syystä erittäin olennaista.

Triangulaatiolla on mahdollista lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Sillä tarkoitetaan tutkittavan ilmiön tarkastelua käyttämällä useampia tutkimusmenetelmiä. (Hirsjärvi 2009, 233; Tashakkori & Teddlie 1998, 41; Tuomi & Sarajärvi 2009, 143.) Tässä tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta lisättiin videoidun aineiston ja sen perusteella tehtyjen stimulated recall – haastattelujen lisäksi kvantifioimalla litteroitu stimulated recall – haastatteluaineisto Lappeenrannan kaupungin varhaiskasvatuksen vuosisuunnitelmaa apuna käyttäen. Tutkimuksen luotettavuutta olisi voinut lisätä esimerkiksi käyttämällä teoreettista triangulaatiota, jolla tarkoitetaan eri teorioiden käyttämistä lähestyttäessä tutkittavaa ilmiötä (Tashakkori & Teddlie 1998, 41). Tämän tutkimuksen puitteissa se ei kuitenkaan ajankäytöllisesti ollut mahdollista.

9.2 Haasteita

Yliopistollisen tutkinnon suorittaneista lastentarhanopettajista vaikuttaa suomalaisissa päiväkodeissa olevan puute. Tätä perustelen päiväkodin johtajana; päteviä lastentarhanopettajia ei löydy sijaisuuksiin saati vakinaisiin toimiin rekrytoitavaksi. Tutkimukseeni osallistuneet kolme yliopistollisen lastentarhanopettajatutkinnon suorittanutta lastentarhanopettajaa alkavat tänä päivänä olla katoavaa kansanperinnettä. Syitä pätevien lastentarhanopettajien hakeutumiseen työskentelemään muualle löytyy varmasti lähes yhtä monta kuin heitä on, mutta palkkaus ja työnkuvan sekavuus ovat päällimmäisiä julkisuudessa esitettyjä teesejä.

Edellä mainittu lastentarhanopettajien puutostila on alkanut johtaa siihen, että päiväkodeissa joudutaan priorisoimaan ne lapsiryhmät, joihin pätevät lastentarhanopettajat sijoittuvat työskentelemään. Valitettavasti tämä usein tarkoittaa sitä, että alle kolmevuotiaiden lasten ryhmät jäävät ilman lastentarhanopettajaa. Tämän tutkimuksen avulla haluan lisätä keskustelua siitä kuinka merkityksellistä ja tärkeää on lastentarhanopettajan työskentely alle kolmevuotiaiden lasten ryhmissä. He tekevät pedagogisesti perusteltua ja arvokasta työtä konstruoiden maailmaa ja sen ilmiöitä yhdessä lasten kanssa.

Jatkotutkimusaiheita voisivat olla ensinnäkin se toimivatko alle kolmevuotiaiden ryhmät eri tavalla silloin, kun ryhmän pedagoginen vastuu on sosionomilla lastentarhanopettajan sijaan. Toiseksi tätä tutkimusta voisi laajentaa sisältämään kaikki alle kolmevuotiaiden ryhmissä tapahtuvat tilanteet. Tällöin leikki-tilanteiden lisäksi tutkimukseen sisältyisivät kaikki perushoitotilanteet. Tällöin voitaisiin selvittää tapahtuuko lastentarhanopettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa muutoksia erilaisissa tilanteissa.

LÄHTEET

Aaltonen, K. (2003). Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 89.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (2001). Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WS Bookwell Oy.

Clark, C.M. & Peterson, P.L. (1986). Teacher's thought processes. Teoksessa M.C. Wittrock (toim.) (1986). Handbook of research on teaching. New York: Macmillan, 255-296.

Cohen, L. & Mannion, L. (1989). Research Methods in Education. 3rd edition. New York and London: Routledge.

Cohen, L., Manion L. & Morrison K. (2000). Researchs Methods in Education. 5th edition. New York and London: Routledge.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Languages of Evaluation. Second Edition. New York: Routledge.

Fogel, A. (1993). Developing through relationships. Origins of communication, self and culture. London: Harvester/Wheatsheaf.

Grönfors. M. (1982). Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY.

Hakkarainen, P. (1990). Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Helsinki: Orienta-konsultit Oy.

Hakkarainen, P. (2004). Leikki lasten toimintana. Teoksessa Piironen, L. (toim.) (2004). Leikin pikkujättiläinen. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Happo, I. (2006). Varhaiskasvattajan asiantuntijuus: asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Haring, M. (2003). Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Universitas Ostiensis. Joensuun yliopisto. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

http://joypub.joensuu.fi/publications/dissertations/haring_pedagogisen/haring.pdf

Tulostettu 21.9.2009.

Haring, M., Havu-Nuutinen, S. & Mäkihönko, M. (2008). Toimintakulttuurit ja opettajuus esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) (2008). Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia. Research in Educational Sciences 41. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Harvard, G. (1998). The key ideas of Vygotsky and their implications for teaching and schooling. Teoksessa Preece, P. & Fox, R. (toim.) (1998). Perspectives on Constructivism, Perspectives 56. Exeter: School of Education. University of Exeter.

Helenius, A. & Mäntynen, P. (2002). Leikin aakkoset. Teoksessa Helenius, A., Karila K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. (toim.) (2002). Pienet päivähoidossa. Alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Juva: WS Bookwell Oy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Huizinga, J. (1947). Leikkivä ihminen. Yritys kulttuurin leikkiaineen määrittelemiseen. Suom. Sirkka Salomaa. Helsinki: WSOY.

Hännikäinen, M. (1995). Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja, 4.

James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). Theorizing childhood. Cambridge: Polity Press.

Jank, W & Meyer, H. (1991). Didaktische Modelle. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.

- Jyrhämä, R. (2000). Ei kysyvä tieltä eksy. Pedagogisen ajattelun kehitysvaiheita. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) 2000. Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Jyrhämä, R. (2002). Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 236. Tulostettu 1.11.2009.
- Kalliala, M. (2008). Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Yliopistopaino.
- Kansanen, P. & Uusikylä, K. (1983). Opetuksen tavoitteisuus ja yhteissuunnittelu. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Kansanen, P. (1993). Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta? Teoksessa Ojanen, S. (toim.) 1993. Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kansanen, P. (1995). 13-14. Kuorolaulu, lausunta, kansantanhut ja tanssi. Entä pedagoginen ajattelu? Teoksessa Vaahtokari, A & Vähäpassi, A. (toim.) 1995. Tutki, vertaile ja arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 51.
- Kansanen, P. (1996). Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen ”opettaminen”. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) 1996. Tutkiva opettaja 2. Tampere: Tammer-Paino.
- Kansanen, P. (2000). Opetuksen tutkimuksen käytäntöä. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) (2000). Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä R. (2000). Teachers' Pedagogical Thinking. Theoretical Landscapes, Practical Challenges. American University Studies xiv 47. New York: Peter Lang Publishing.
- Kansanen, P. (2004). Opetuksen käsitemaailma. Juva: WS Bookwell Oy.

Kinos, J. (1997). Päiväkoti ammattikuntien kamppailujen kenttänä. Turku: Turun yliopisto.

Kinos, J. (1999). Vuoropuhelua lähihistorian ja dokumenttien kanssa. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) (1999).

Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Kiviniemi, K. (2001). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) (2001). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Lappeenrannan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman vuosisuunnitelma 2008 – 2009.

Langston, A. & Abbott, L. (2007). Framework matters. Teoksessa Abbott, L. & Langston, A. (toim.) (2007). Birth to three matters. Supporting the framework of effective practice. Berkshire: Open University Press.

Lindahl, M. (2002). Vårda – Vägleda – Lära. Effektstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Lyle, J. (2003). Stimulated Recall: a report on its use in naturalistic research. British Educational Journal. Vol 29, No 6. December 2003. Carfax Publishing.

Metsämuuronen, J. (2003). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uudistettu painos. Helsinki: International Methelp.

Merriam, S.B. (1988). Case Study Research in Education. San Francisco: Jossey Bass.

Munter, H. (2002). Lapsi aloittaa päivähoiton. Teoksessa Helenius, A., Karila K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. (toim.) (2002). Pienet päivähoidossa. Alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Juva: WS Bookwell Oy.

Mäntynen, P. (1997). Pikkulasten leikin edellytykset päiväkodissa. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. Universitas Ostiensis. Joensuun yliopisto. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Niikko, A. (1999). Rakkautta ja rajoja. Lastentarhanopettajien johtavia kasvatuskäsityksiä ja kokemuksia vanhempiensa toteuttamasta kasvatuksesta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 75.

Niikko, A. (2003). Lastentarhanopettajat tulevana kasvattajina. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 84.

Ojala, M. (1993). Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Patrikainen, S. (2008). Videohavainnointi ja stimulated recall –haastattelu opetuksen tutkimuksessa. Luentomateriaali 31.10.2008. Helsinki.

Patrikainen, S. & Toom, A. (2004). Stimulated recall – opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan tutkimisen menetelmä. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) (2004). Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus.

Piaget, J. (1945). Play, dreams and imitation in childhood. New York: W.W. Norton & Company.

Puroila, A-M. (2002). Kohtaamisia päiväkotiarjessa: kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Oulu: Oulun yliopisto.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola J. (2001). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) (2001). Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.

Siren-Tiusanen, H. (2002). Alle kolmevuotiaiden kehitys ja suotuisat varhaiskasvatuskäytännöt. Teoksessa Helenius, A., Karila K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. (toim.) (2002). Pienet päivähoitossa. Alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Juva: WS Bookwell Oy.

Siren-Tiusanen, H. & Tiusanen, P. (2002). Päivärytmi ja toiminnan rakentuminen. Teoksessa Helenius, A., Karila K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. (toim.)

(2002). Pienet päivähoitossa. Alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Juva: WS Bookwell Oy.

Syrjälä, L. (1994). Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994). Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjayhtymä: Helsinki.

Tahkokallio, L. (2001). Lapsikeskeisyyden ja lapsilähtöisyyden monet tulkinnat. Teoksessa Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. (toim.) (2001). Elämysten alkupoluilla. Lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Tamminen, M. (1995). Mieslastentarhanopettajien rooli ja merkitys päiväkotityössä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 58.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches. Thousand Oaks: Sage Publications.

Tolonen, K. (2002). Lapsen varhaisen kielenkehityksen tukeminen. Teoksessa Helenius, A., Karila K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. (toim.) (2002). Pienet päivähoitossa. Alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Juva: WS Bookwell Oy.

Toom, A. (2006). Tacit pedagogical knowing: At the Core of Teacher's Professionality. UNIVERSITY OF HELSINKI. Faculty of Behavioural Sciences. Department of Applied Sciences of Education. Research Report 276. Elektroninen aineisto:
<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/toom/>
 Luettu 27.02.2011.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2005). Sosiaali- ja terveysalan tutkimus ja kehittämiskeskuksen julkaisuja. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino Oy.

Varto, J. (1992). Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Vienola, V. (2004). Videoiden käyttö tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa Enkenberg, J., Savolainen, E. & Väisänen, P. (toim.) (2004). Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos 2004. Verkkojulkaisu 2005.

<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/vienola.htm>.

Tulostettu 12.1.2009.

Vuorinen, R. (1997). Minän synty ja kehitys: Ihmisen psyykkinen kehitys yli elämänsäkaaren. Porvoo: WSOY.

Vygotsky, L.S. (1976). Play and its Role in the Mental Development of the Child. Teoksessa Bruner, J., Jolly, A. & Sylva, K. (toim.) Play – Its Role in Development and Evolution. New York: Basic Books, 537-554 (venäjänkielinen luento 1933, julkaistu englanniksi 1966).

Yin, R.K. (1984). Case Study Research: Design and Methods. Beverly Hills: SAGE Publications.

Yin, R.K. (2009). Case Study Research. Design and Methods. Fourth Edition. SAGE Publications.

Ylitapio-Mäntylä, O. (2009). Lastentarhanopettajien jaettuina muisteluja sukupuolesta ja vallasta arjen käytännöissä. Lapin yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.

LIITTEET

LIITE 1 Tutkimuslupahakemus

LAPPEENRANNAN KAUPUNKI

Kasvatus- ja opetustoimi

VIRANHALTIJAPÄÄTÖS

Varhaiskasvatusjohtaja

02.04.2009

347/016/2009

§ 5/2009/KO/ tutkimuslupapäätös

Asia

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS, ANU LINDGREN

Hakija/vireillepanija

Lindgren Anu

Liite

Tutkimuslupahakemus

Päätös

Myönnän tutkimusluvan.

Tutkimuksen tekijän tulee hankkia myös huoltajalta lupa alle 18-vuotiaiden haastatteluun, kuvaamiseen sekä havainnointiin. Tutkimuksen tekijät eivät saa käyttää tutkimuksen aikana saamiaan salassa pidettäviä tietoja lapsen tai hänen läheistensä vahingoksi tai halventamiseksi tai sellaisten muiden etujen loukkaamiseksi, joiden suojaksi on säädetty salassapitovelvollisuus. Tutkimuksen tekijä ei saa luovuttaa salassa pidettäviä henkilötietoja sivulliselle. Tutkimuksen tekijän tulee toimittaa maksutta tutkimusraportista yksi kappale hallintotoimistoon.

Sovelletut oikeusohjeet

Kasvatus- ja opetustoimen johtosääntö 14 §

Kasvatus- ja opetustoimen toimintasääntö 8 §

Muutoksenhaku

Tähän päätökseen voi hakea muutosta. Ohje oheisena.


Päivi Virkki

varhaiskasvatusjohtaja

Jakelu

Lindgren Anu

Päätös on lähetetty postitse asianosaiselle 16.4. 2009.



6 TUTKIMUSLUPAHAKEMUS Tieteellinen tutkimus/opinnäytetyö	
1	Tutkimuksen nimi Opettajuus alle kolmevuotiaiden päiväkotiryhmässä
2	Tutkimuksesta vastaava tutkija/tutkijat, tutkijaryhmä, tutkimusorganisaatio Anu Lindgren
3	Tutkimuksen suorittajat ja tutkimuksen suorituspaikka <i>(nimi, virka/työ, virka-/työpaikka, yhteystiedot)</i> a) tutkimuksen vastuullinen johtaja tai tutkimuksesta vastaava ryhmä Anu Lindgren, varhaiskasvatuksen maisteriohjelma, Helsingin yliopisto b) opinnäytetyön ohjaaja Annu Brotherus, Ph. D. Department of Applied Sciences of Education Research Centre for Early Childhood and Elementary Education (ECEE) P.O. Box 9 (Siltavuorenpenger 20 M) FIN - 00014 University of Helsinki c) FINLAND d) tutkijat, joille haetaan lupaa Anu Lindgren va. päiväkodin johtaja Kasvatus- ja opetustoimi/Luukkaan päiväkoti Karjalantie 2, 53300 Lappeenranta puh. +358401834452

	<p>tutkimuspaikka ja osoite</p> <p>Liisankatu 3 as. 17, 53900 Lappeenranta</p>
4	<p>Yhdyshenkilö (<i>nimi, osoite, yhteystiedot</i>)</p> <p>Anu Lindgren, Liisankatu 3 as. 17, 53300 Lappeenranta</p>
5	<p>Tutkimuksen luonne</p> <p>Pro gradu -työ varhaiskasvatuksen maisteriohjelmassa</p>

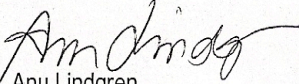
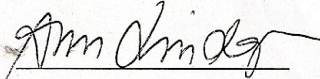
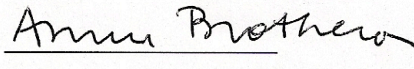
6	<p>Tutkimuksen kesto aika (<i>kertaluonteinen tutkimus/seurantatutkimus</i>)</p> <p>kertaluonteinen tutkimus vuoden 2009 aikana</p>
7	<p>Tutkimussuunnitelman tiivistelmä</p> <p>Tutkimukseni tarkoitus on kuvailla alle kolmevuotiaiden ryhmässä toimivien lastentarhanopettajien toimintaa sekä pyrkiä ymmärtämään miten pedagoginen ajattelu ja tieto näkyvät lastentarhanopettajien toiminnassa erilaisissa tilanteissa heidän toimiessaan lapsiryhmässä.</p>
8	<p>Tutkimusmenetelmän kuvaus</p> <p>Otan puhelimitse tai henkilökohtaisella käynnillä suoraan yhteyttä haastateltaviin ja annan heille tiivistelmän tutkimussuunnitelmasta.</p> <p>Peruslähestymistapani on laadullinen tutkimusote. Tutkimusmetodina käytän videohavainnointia sekä teemahaastattelua. Suunnitelmissani on ottaa tutkittavakseni kolme lappeenrantalaista alle kolmevuotiaiden ryhmässä toimivaa lastentarhanopettajaa, joita käyn haastattelemassa päiväkodeissa keväällä 2009.</p> <p>Tutkijan tarkoitus on kuvata lastentarhanopettajia työssään lasten kanssa. Tämän jälkeen tutkija pyytää heitä katsomaan etukäteen valitsemansa episodit videomateriaalista sekä samalla selittämään ja perustelemaan omaa toimintaansa näissä ko. tilanteissa. Tämän vaiheen tutkimuksesta tutkija nauhoittaa myöhempiä analyysia varten.</p> <p>Tutkija ottaa puhelimitse tai henkilökohtaisella käynnillä suoraan yhteyttä haastateltaviin lastentarhanopettajiin ja antaa heille tiivistelmän tutkimussuunnitelmasta sekä lupa-anomukset annettavaksi lasten vanhemmille videohavainnointia varten.</p>

9	Tutkimuksessa käytettäväksi pyydettyä aineisto (<i>asiakirjatiedot</i>) yksikön varhaiskasvatus- ja vuosisuunnitelma

10	Muut tutkimuksessa käytettävät tiedot <i>(muut asiakirjatiedot, tutkittavilta haastatteluin/kyselyin saatavat tiedot)</i> haastateltavien lastentarhanopettajien omia käsityksiä omasta opettajuudestaan ja tavastaan toimia lastentarhanopettajan työssä
----	--

11	Tutkimusrekisterin tietotyypit
a)	Tutkimusrekisteriin kerättävät henkilön yksilöintitiedot eriteltyinä haastateltavan nimi haastateltavan ikä koulutus, jolla toimii lastentarhanopettajan työssä toimipiste, jossa haastateltava työskentelee lasten määrä ja ikäjakauma ryhmässä
b)	Muut tiedot ja tietotyypit

12	<p>Tutkimusaineiston suojaus, arkistointi ja hävittäminen</p> <p><i>(salassa pidettävän tiedon käsittely, suojaus, käytön valvonta, hävittäminen)</i></p> <p>Tutkimusrekisteriin kerättävät tiedot ovat ainoastaan tutkijan aineiston analysointia helpottavia tunnistetietoja. Tutkimustuloksissa työntekijöillä on peitenimet, eikä heidän henkilöllisyyttään tai työskentely-yksikköään voi tunnistaa.</p> <p>Digitaaliseen muotoon tallennettu haastatteluaineisto on ainoastaan tutkijan omaa aineiston analysointia varten, eikä sitä luovuteta muualle. Saatu aineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua.</p>
13	<p>Tutkimuksen mahdollinen ulkopuolinen rahoitus</p> <p>ei ole</p>
14	<p>Tutkimustulosten hyödyntäminen <i>(julkaiseminen ym.)</i></p> <p>tutkimustulokset ovat tutkijan pro gradu -työtä varten ja julkaistaan siinä</p>

15	Sitoumukset <p>Sitoudun siihen, etten käytä saamiani tietoja asiakkaan tai hänen läheistensä vahingoksi tai halventamiseksi tai sellaisten muiden etujen loukkaamiseksi, joiden suojaksi on säädetty salassapitovelvollisuus eikä luovuta saamiani salassa pidettäviä henkilötietoja sivulliselle. Sitoudun hankkimaan alle 18-vuotiaiden tutkimukseen luvan myös huoltajilta.</p> <p>Päiväys 22.2.2009 Allekirjoitus  Nimen selvennys Anu Lindgren</p> <p>Päiväys Allekirjoitus Nimen selvennys</p> <p>Päiväys Allekirjoitus Nimen selvennys</p> <p>Päiväys Allekirjoitus Nimen selvennys</p> <p>Päiväys Allekirjoitus Nimen selvennys</p>
16	Liitteet <input checked="" type="checkbox"/> Tutkimussuunnitelma <input type="checkbox"/> Tutkimusta varten myönnettyt muut luvat <input type="checkbox"/> Luonnos rekisteriselosteeksi <input checked="" type="checkbox"/> Malli tutkimushenkilöille annettavasta yhteydenotto- ja informointikirjeestä <input checked="" type="checkbox"/> Malli tutkimushenkilöiltä/huoltajilta pyydettävästä suostumuksesta <input type="checkbox"/> Muut liitteet
17	Päiväys, hakijan allekirjoitus ja osoite <p>Päiväys 22.2.2009 Allekirjoitus  ANU LINDGREN</p> <p>Osoite Liisankatu 3 as. 17, 53300 Lappeenranta</p>
18	Päiväys ja vastaavan ohjaajan allekirjoitus <p>Päiväys 26.2.2009 Allekirjoitus  ANNU BROTHERUS, KT</p>
19	Tutkimuslupahakemus toimitetaan osoitteeseen <p>Kasvatus- ja opetustoimi Hallintotoimisto PL 214 (Brahenkatu 5 A) 53101 LAPPEENRANTA</p>
20	Tutkimusraportin toimittaminen <p>Kasvatus- ja opetustoimi edellyttää, että se saa maksutta käyttöönsä yhden kappaleen tutkimusraportista.</p>

LIITE 2 Saatekirje tutkimukseen osallistuneille lastentarhanopettajille

Hyvä alle kolmevuotiaiden ryhmässä työskentelevä lastentarhanopettaja!

Teet arvokasta työtä.

Olen Helsingin yliopiston Käyttäytymistieteiden laitoksella varhaiskasvatuksen maisterikoulutuksessa jatko-opiskeleva lappeenrantalainen lastentarhanopettaja. Kerään aineistoa pro gradu –työtäni varten.

Työni käsittelee alle kolme vuotiaiden ryhmässä työskentelevien lastentarhanopettajien opettajuutta.

Tutkimusmenetelmänä käytän videohavainnointia ja haastattelua.

Mitä tutkimukseen osallistuminen käytännössä tarkoittaa?

Tulen tämän kevään aikana käymään yhtenä aamupäivänä lapsiryhmässäsi keräämässä videomateriaalin sekä jonakin yhdessä sovittavana hetkenä myöhemmin uudestaan katsomaan videomateriaalin kanssasi.

Miten tutkimus tapahtuu?

Videoin muutaman episodin (pituudeltaan yhteensä noin 45min.) esimerkiksi aamupäivän toiminnastasi/työskentelystäsi lasten kanssa. En pyri vaikuttamaan mitenkään suunnittelemani toiminnan sisältöön, vaan tulen ainoastaan sivustaseurajaksi.

Katsomme sitten myöhemmin joitakin kohtia tallennuksesta kanssasi yhdessä, kahdenkesken. Saat katsoa ja kertoa omasta työskentelystäsi minulle ja tallennan tämän haastattelun/keskustelun digitaaliselle sanelukoneelle. Samalla sinulle tarjoutuu hieno ja arvokas mahdollisuus oppia itsestäsi opettajana ja pohtia omaa opettajuuttasi.

Mitä tutkitaan?

Tutkimukseni tarkoitus on siis kuvailla alle kolmevuotiaiden ryhmässä toimivien lastentarhanopettajien toimintaa sekä pyrkiä ymmärtämään miten pedagoginen ajattelu ja tieto näkyvät lastentarhanopettajien toiminnassa erilaisissa tilanteissa heidän toimiessaan lapsiryhmässä.

Tutkimuksen eettisyys

Kuvaamani videomateriaali on vain sinun ja minun väliseen katsomiseen kerättävää materiaalia. Sanelukoneelle tallennettavaa materiaalia käytän vain itse tutkimustulosten analyysivaiheessa.

Henkilöllisyytesi ja työskentely-yksikkösi eivät tule missään vaiheessa käymään ilmi tutkimuksestani.

Kuinka paljon tutkimus vie aikaa?

Aikaasi tutkimus vie vain sen verran, että yhdessä katsomme videomateriaalin ja kerrot työstäsi samalla minulle. Ajallisesti noin tunnin verran. Muita velvoitteita tutkimukseni ei sinulle tuo.

Toki saat halutessasi pro gradu –työni valmistuttua oman kappaleen työstäni muistoksi työhöni osallistumisesta.

Kiitän sinua etukäteen arvokkaasta panoksestasi pro gradu –työhöni! Otathan yhteyttä jos sinulle herää kysymyksiä asiaan liittyen.

Kevätterveisin,

Anu Lindgren
puh. 040 183 4452
anu.lindgren@lappeenranta.fi



LIITE 3 Tiivistelmä tutkimussuunnitelmasta (jaettu saatekirjeen ohessa lastentarhanopettajille)

Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimukseni tarkoitus on kuvailla alle kolmevuotiaiden ryhmässä toimivien lastentarhanopettajien toimintaa sekä pyrkiä ymmärtämään miten pedagoginen ajattelu ja tieto näkyvät lastentarhanopettajien toiminnassa erilaisissa tilanteissa heidän toimiessaan lapsiryhmässä.

Tutkimusongelmat:

1. Millaista on alle kolmevuotiaiden ryhmässä toimivan lastentarhanopettajan toiminta perushoito- ja leikki-tilanteissa?
2. Miten alle kolmevuotiaiden ryhmässä toimivat lastentarhanopettajat selittävät pedagogista ajatteluaan ja tietoaan perushoito- ja leikki-tilanteissa?

Peruslähestymistapani on laadullinen tutkimusote. Tutkimusmetodina käytän videohavainnointia sekä teemahaastattelua. Suunnitelmassani on ottaa tutkittavakseni kolme lappeenrantaista alle kolmevuotiaiden ryhmässä toimivaa lastentarhanopettajaa, jota käyn haastattelemassa päiväkodeissa keväällä 2009.

Tarkoitus on kuvata lastentarhanopettajia työssään lasten kanssa. Tämän jälkeen pyydän heitä katsomaan etukäteen valitsemani episodit videomateriaalista sekä samalla selittämään ja perustelemaan omaa toimintaansa näissä ko. tilanteissa.

Tutkimuksen suorittaminen

Tarkoitus on tutustua metodikirjallisuuteen sekä muuhun aineistoon ja kirjoittaa alustavaa teoriaosuutta kevään 2009 aikana. Syksy 2009-kevät 2010 on sekä teorian kirjoittamiseen että aineiston analysointiin varattua aikaa.

Tarkoitus on saada tutkimus valmiiksi keväällä 2010.

LIITE 4 Kuvauslupa-anomus ryhmän lasten vanhemmille

KUVAUSLUPA PRO GRADU –TYÖTÄ VARTEN

Arvoisa vanhempi!

Opiskelen Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa varhaiskasvatuksen maisteriohjelmassa.

Teen pro gradu –työtä, jossa tutkin alle kolmevuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä toimivan lastentarhanopettajan toimintaa ja ammatillista tietämystä.

Tulen lapsenne ryhmään _____:n päiväkotiin
_____._____.2009 kuvaamaan noin tunnin pituista videoaineistoa, jossa ryhmän lastentarhanopettaja tekee päivittäistä työtään lapsiryhmän parissa.

Videoinnin tarkoitus on toimia minun ja lastentarhanopettajan välisen kahdenkeskisen haastattelun taustamateriaalina, eikä sitä käytetä tai näytetä missään muualla.

Kuvamateriaali hävitetään tutkimuksen valmistuttua.

Mikäli teille herää kysymyksiä tutkimukseeni liittyen, voitte ottaa yhteyttä minuun:

Lappeenrannassa _____._____.2009
Ystävällisin terveisin,

Anu Lindgren
lastentarhanopettaja
Helsingin yliopiston varhaiskasvatuksen maisteriohjelmanopiskelija
puh. 050 5419624

Pyydän lupaa videoida lastanne hänen toimiessaan ryhmän lastentarhanopettajan ja muiden lasten kanssa.

Palautattehan täytetyn lupa-anomuksen lapsenne ryhmän henkilökunnalle.

lapsenne nimi

(rastita sopiva ruutu)

☐

saa kuvata

☐

ei saa kuvata

päivämäärä ja paikka _____

allekirjoitus _____

K i i t o s a v u s t a n n e j o e t u k ä t e e n

